

# **Peruskoulun neljäsluokkalaisten ekspressiivisten verbien tuntemus**

Raija Sandberg  
Tampereen yliopisto  
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö  
Suomen kieli  
Pro gradu -tutkielma  
Marraskuu 2014

Tampereen yliopisto

Suomen kielen maisteriohjelma

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

SANDBERG, RAIJA: Peruskoulun neljäsluokkalaisten ekspressiivisten verbien tuntemus

Pro gradu -tutkielma, 80 sivua + liitteet 9 sivua

Syksy 2014

---

Tässä tutkielmassa tarkastellaan, miten äidinkielliset peruskoulun neljäsluokkalaiset tuntevat ekspressiivisiä verbejä. Ekspressiivisiksi verbeiksi on tulkittu sekä onomatopoeettiset että deskriptiiviset verbit. Tutkielmassa tarkastellaan kyselytutkimuksessa saadun tuloksen yhteyksiä lukuharrastukseen, perheen sille antamaan tukeen ja oppilaan asennoitumiseen itseensä lukijana. Myös vieraan kielen opiskelussa menestymistä verrataan tutkimuksen ekspressiivisten verbien tuntemukseen. Poikien ja tyttöjen välisiä eroja ekspressiivisten verbien tuntemisessa on myös vertailtu.

Tutkimuksen aineisto kerättiin keskisuomalaisessa alakoulussa 76 neljäsluokkalaiselta vastauksina paperisiin kirjallisiin tehtäviin. Aineistoon kuuluvat lisäksi oppilaiden täyttämä heidän lukuharrastustaan kartoittava haastattelulomake ja taustatietona kunkin oppilaan viimeinen vieraan kielen todistusarvosana.

Kyselyn tehtäviin otettiin laaja, yli 200 ekspressiivisen verbin valikoima. Tehtävät suoritettiin kolmena eri ajankohtana kevätlukukaudella 2014. Tehtävämuotoihin sisältyi luetteloita, luokitteluita, ryhmittelyitä, monivalintatehtäviä, lauseen täydennystehtäviä ja verbien selittämistä omin sanoin.

Tutkimukseen osallistuneet neljäsluokkalaiset suoriutuivat verbien tuntemista mittaavissa tehtävissä Opetushallituksen oppimistulosten arvioinnissa käytettyjen kriteerien mukaan keskimääräisesti hyvän osaamisen tasolla, mikä tarkoittaa keskimäärin 6–7 ekspressiivisen verbin tuntemista kymmenestä verbistä. Tyttöjen ja poikien välinen ero osaamisessa oli 6,1 prosenttiyksikköä.

Lukuharrastuneisuus, perheen sille antama tuki, oppilaan asennoituminen itseensä lukijana ja vieraan kielen oppimisessa menestyminen verrattuina tehtävissä menestymiseen ilmenivät kaikki samansuuntaisina. Lukuharrastuksen määrä vaikutti kokonaistulokseen tilastollisesti merkitsevällä tasolla.

Tutkimuksen tuloksia on tarkasteltu pedagogisesta näkökulmasta alakouluikäisten kielellisen ilmaisuuden kehittämiseksi.

Asiasanat: sanastonhallinta, ekspressiiviset verbit, alakouluikäisten kieli, lukuharrastuneisuus, vieras kieli, kyselytutkimus, neljäsluokkalaiset

# SISÄLLYSLUETTELO

<b>1. Johdanto .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Tutkimuksen lähtökohdat .....</b>	<b>1</b>
1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen rakenne .....	3
<b>2. Kouluikäisen kieli .....</b>	<b>5</b>
2.1 Kouluikäisen kielenkehityksestä.....	5
2.2 Miten sanavarasto karttuu.....	6
2.3 Tyttöjen ja poikien erot äidinkielen osaamisessa .....	8
2.4 Sanastontuntemuksen kehittäminen äidinkielen perusopetuksessa.....	10
<b>3. Sanaston ekspressiivisyys .....</b>	<b>12</b>
3.1 Ekspressiiviset sanat .....	12
3.2 Terminologiaa .....	14
3.3 Näkökulmia suomen kielen ekspressiivisanastoon.....	15
3.4 Suomen kielen ekspressiivisten sanojen tyypillisiä piirteitä.....	17
3.4.1 Sanaston äänteelliset piirteet .....	17
3.4.2 Affektiivisyys.....	19
3.4.3 Verbien johdosmaisuus .....	20
<b>4. Tutkimuksen esittely .....</b>	<b>22</b>
4.1 Aiempi alakoululaisten sanastontutkimus Suomessa .....	22

<b>4.2 Tutkimustehtävä ja sen rajaukset.....</b>	<b>26</b>
<b>4.3 Tutkimusaineisto.....</b>	<b>27</b>
4.3.1 Kyselylomakkeiden verbivalikoima ja rakenne.....	27
4.3.2 Haastattelulomake ja vieraan kielen todistusarvosana.....	30
<b>4.4 Informantit.....</b>	<b>31</b>
<b>4.5 Tutkimuksen toteutus.....</b>	<b>32</b>
<b>5. Neljäsluokkalaisten ekspressiivisten verbien tuntemus tutkimusaineiston perusteella .....</b>	<b>34</b>
<b>5.1 Tarkastelun lähtökohtia.....</b>	<b>34</b>
<b>5.2 I osio, tunnettuustehtävä.....</b>	<b>35</b>
5.2.1 Tehtävän tavoite .....	35
5.2.2 Tehtävän sisältö ja ohjeistus.....	35
5.2.3 I osion tulokset.....	35
5.2.4 I osion tulosten pohdinta.....	38
<b>5.3 II osio, tuottotehtävät.....</b>	<b>39</b>
5.3.1 Tehtävien tavoitteet .....	39
5.3.2 Tehtävien sisällöt ja tehtäväkohtaiset ohjeet.....	39
5.3.3 II osion tulokset.....	40
5.3.4 II osion tulosten pohdinta.....	46
<b>5.4 III osio, monivalintatehtävät .....</b>	<b>48</b>
5.4.1 Tehtävien tavoite .....	48

5.4.2 Tehtävien sisällöt ja tehtäväkohtaiset ohjeet.....	48
5.4.4 III osion tulosten pohdinta.....	53
<b>5.5 Tehtäväsarjan tulos ja oppilaiden oma kokemus verbien tuntemisesta .....</b>	<b>54</b>
<b>6. Kyselytutkimuksen tuloksen yhteys lukuharrastukseen ja vieraan kielen arvosanaan .....</b>	<b>59</b>
<b>6.1 Yhteys lukuharrastukseen.....</b>	<b>59</b>
6.1.1 Lukuharrastus, ” <i>luen kotona kirjoja</i> ” .....	60
6.1.2 Yhteinen lukeminen kotona ja kirjastossa käyminen .....	61
6.1.3 Minäkäsitys lukijana.....	62
<b>6.2 Vieraan kielen arvosanan vertailu tehtävissä menestymiseen.....</b>	<b>64</b>
<b>7. Yhteenveto.....</b>	<b>66</b>
<b>8. Lopuksi.....</b>	<b>69</b>

## **Liitteet:**

Liite 1: Tutkimuksen tehtävälomakkeet

Liite 2: Haastattelulomake lukuharrastuksesta

Liitteet 3A ja 3B: I osion verbien tunnettuusvalinnat taulukoituina

## **Kaaviot:**

Kaavio 1: I osion 12 eniten ja 12 vähiten ympyröintejä saaneet verbit	36
Kaavio 2: Oppilaiden oma käsitys verbien tuntemuksestaan	37
Kaavio 3: Oppilaiden kokonaisosaaminen II osiossa (%)	45
Kaavio 4: Oikein valittujen päämerkitysten määrät tehtävässä D	51
Kaavio 5: Oppilaiden kokonaisosaaminen III osiossa (%)	53
Kaavio 6: Oppilaiden suoritustasojen prosentuaaliset määrät tehtäväsarjassa (%)	55

## **Taulukot:**

Taulukko 1: Pistemäärät A- ja B-tehtävissä	41
Taulukko 2A: Tehtävän A osaaminen	41
Taulukko 2B: Tehtävän B osaaminen	41
Taulukko 3: Tehtävän E oikein valittujen parien määrät	52
Taulukko 4: Tyttöjen verbien tuntemismerkinnät verrattuina kokonaistulokseen	56
Taulukko 5: Poikien verbien tuntemismerkinnät verrattuina kokonaistulokseen	57
Taulukko 6: Lukuharrastus taustamuuttujana	60
Taulukko 7: Perheen lukuharrastukselle antama tuki taustamuuttujana	62
Taulukko 8: Minäkäsitys lukijana taustamuuttujana	63
Taulukko 9: Vieraan kielen arvosana vertailussa kokonaistulokseen	64

# 1. Johdanto

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Alakoulu on lapsen kielellisen kehittymisen kannalta tärkeää aikaa. Luku- ja kirjoitustaidon oppimisen myötä koulu asettaa kielelliselle viestinnälle erityisvaatimuksia: kirjoitetussa tekstissä kaikki informaatio välittyy verbaalisin keinoin sanaston ja kieliopin välityksellä (Leiwo 1982: 39). Koululaisen kielellinen kompetenssi muodostuu monesta osa-alueesta, joista yhtenä on kielen sanaston eli leksikon hallinta. Kouluiässä lapsen sanasto kasvaa ja sanojen merkitykset monipuolistuvat. Siitä, kuinka suuren osan lasten koulumenestyksestä leksikaaliset taidot selittävät tai kuinka leksikon tietoinen kasvattaminen vaikuttaa koulumenestykseen, ei löydy tarkkoja tutkimustuloksia. Leksikko on joka tapauksessa kielellisen toiminnan kantava ja välttämätön elementti (Honko 2013: 64). Kielellisen tietoisuuden ja kielenkäyttötaitojen laajasta kentästä yksilön sanavaraston laajuus on yksi tärkeimpiä vaikuttajia luetun ymmärtämiseen, koulumenestykseen ja myöhempään akateemiseen suoriutumiseen (Dockrell & Messer 2004: 45, Honko 2013: 21). Myös kirjoitustaitoon sillä on yhteys (Matilainen 1989: 156). Koppisen (1982: 74) mukaan koululaisen ilmaisumotivaatioon kielellisellä kompetenssilla on myös vaikutusta. Vuorovaikutukseen ja yksilön osallisuuden kokemukseen yhteiskunnassa on sekä reseptiivisellä että produktiivisella sanavarastolla suuri merkitys. Reseptiivisellä sanavarastolla tarkoitetaan sanan ymmärtämistä ja produktiivisella taas sen käyttöä merkityksiä tuottamassa. Sanavarastolla tarkoitetaan yksilön mieleen varastoituneita lekseemejä. Mitä rikkaampi kielenkäyttäjän sanavarasto on, sitä tarkemmin hän pystyy itseään ilmaisemaan.

Osa kieleemme rikkautta ovat sanastomme ekspressiiviset sanat. Ekspressiivisyys tarkoittaa, että sana ilmaisee jotakin jo äänneasullaan, onpa tämä ilmaisevuus suoranaista äänen jäljittelyä (onomatopoeettista) tai muunlaista (deskriptiivistä) tarkoitteen kuvailua (Jarva 2003: 11). Onomatopoeettiset eli ääntä jäljittelevät sanat ovat tyyliltään neutraaleja, mutta silti tarkoitetaan kuvailevia. Deskriptiiviset sanat mahdollistavat ihmisen omien tunteiden, asenteiden tai mielipiteiden persoonallisen ilmaisun. (Mikone 2002a: 55.) Tyypillistä nimenomaan itämerensuomalaisten kielten deskriptiivisanastolle on se, että samasta tarkoitteesta on olemassa useita eri deskriptiivisanoja, mutta itse sanojen aihepiiri ei ole kovin laaja. Esimerkiksi verbeillä kuvattavia toimintoja ovat pääasiallisesti liikkuminen, syöminen, juominen, puhuminen,

nauraminen ja itkeminen, työskenteleminen ja laiskotteleminen. Tarkoitteita on vähän, mutta deskriptiivisanat kuvaavat niitä tarkasti. (Mikone 2002b: 410, 412.)

Ekspressiiviseen sanaan saattaa olla kielenhuollollisesti painottuneessa sanakirjassa merkittynä tyyliä arkikieli tai epävirallinen kieli. Ekspressiivisen sanaston käyttö neutraalissa tyyliä varsinkin kirjoitetussa kielessä, onkin vähäistä. Sen sijaan kaunokirjallisuudessa ekspressiiviset kielelliset ilmaisukeinot ovat käytössä. Kyky käyttää neutraalien verbien sijasta kuvailevia verbejä voidaan nähdä kielellisenä rikkautena ja kertovan kielenkäyttäjän laajasta aktiivisesta sanavarastosta.

Kielenkehityksen tutkimus on maailmanlaajuisesti keskittynyt kielenomaksumisen alkuvaiheisiin. Rantalan (2012: 5) mukaan tutkimuksen mielenkiinto on ollut luontaista suunnasta, missä kehitys on nopeinta, eli varhaislapsuuteen. Varhaisen eli lapsenkielen tutkimuksen ansiosta alle viisivuotiaiden lasten kielitaidon kehityksestä tiedetäänkin paljon. Vygotsky korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä uusien sanojen omaksumiseen, jolloin kielellisen syötöksen rooli korostuu (Pajunen 2012: 4). On kuitenkin luonnollista pyrkiä tukemaan lapsen hyvin varhaista kuullun ymmärtämistä välttämällä vuorovaikutuksessa erilaisia ilmaisuja samalle tarkoitteelle. Tällä tavalla alhainen päällekkäisyys voi edistää leksemin merkityssisällön omaksumista, kun taas korkea päällekkäisyys saattaisi hidastaa sitä. Varioivat ilmaisut kielessä liittyvät näin ollen paljolti myöhempään kielenkehitykseen. Sanavaraston kartuttamisessa kouluopetuksen ja lukuharrastuksen merkitykset korostuvat. Alakouluikäiset lapset ovat kielen kehityksessään myöhemmän kielenkehityksen vaiheessa.

Myöhemmän kielenkehityksen jääminen paljolti tutkimuksellisen mielenkiinnon ulkopuolelle saattaa selittyä Jean Piaget'n kehityspsykologisella ajattelulla. Piaget'n mukaan yksilön kognitiivinen kehitys ja kielen kehitys korreloivat keskenään. Piaget'n näkemyksessä siis kielen taitotason oppimisessa saavutettaisiin lakipiste, minkä jälkeen kielitaito ei enää merkittävästi kehittyisi. (Rantala 2012: 5.) Matti Leiwo (1989: 105), kuten kognitiivinen kielitiede nykyään yleisestikin, näkee, että kielitaito kehittyy koko elämän ajan. Sitä on myös mahdollista kehittää. Varhaisen kielenkehityksen tutkimukseen verrattuna myöhemmän kielenkehityksen tutkimusta on myös Suomessa tehty hyvin vähän. Sekin myöhemmän kielenkehityksen tutkimus, mitä on tehty, on keskittynyt kielitaidon muihin osa-alueisiin kuin sanastoon. Pajunen mukaan (2012: 5) juuri sanaston analyysi kartoittaisi olennaisesti alakoululaisten kielen kehitystä.



Pajunen (em. 26) on tarkastellut keskilapsuuteen sijoittuvaa myöhempää kielenkehitystä ja todennut lapsen leksikaalisen variaation lisääntyvän ja kehittyvän tasaisesti merkitykseltään kompleksisempien lekseemien lisääntymisen suuntaan. Ilmaisujen varioimiseen liittyy ekspressiivisanaston käyttäminen neutraalien sanojen tilalla, mikäli lapsen sanavarastossa niitä on riittävästi ja lapsen tyyllilajien taju on kehittynyt. Lasten sanastontutkimusta suomalaisen ekspressiivisanaston tuntemisesta tai käytöstä ei kuitenkaan ole.

## **1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen rakenne**

Lekseemien käyttäminen kielessä edellyttää niiden merkityssisältöjen tuntemista. Lekseemin merkityssisällön tuntemisella tarkoitan tässä tutkielmassa kielen yhteistä, denotatiivista tuntemusta, jossa sana samalla muuttuu tunnistajan sisäiseksi kuvaksi. Sanojen ymmärtäminen on monivaiheinen kognitiivinen prosessi, joka merkityksen ja muodon kartoittamisen ohella nivoutuu lapsen maailmaan. Sanan produktiivisen käytön hallintaa edeltää sen tunnistamisen jälkeinen ymmärtäminen. Tässä tutkimuksessa kartoitan alakoulun neljäsluokkalaisten ekspressiivisten verbien tuntemusta, reseptiivistä sanavarastoa ja rajoitettua tuottamista.

Verbien määrä alakoululaisten kirjoitelmissa on suuri ja koululaisten kertovissa teksteissä verbien tekstipeitto on tyypillisesti korkea (Honko 2013: 189). Predikoiminen on lauseenmuodostuksen ydin ja merkitys rakentuu sen ympärille. Ekspressiiviset verbit kuvaavat usein konkreettisia toimintoja tai olotiloja. Vaikka alakoululaisten kirjoitelmissa käytetään runsaasti verbejä (vrt. Saarela 1991: 33), tutkimus ekspressiiviverbien tuntemuksesta ja käytöstä kirjoitelmissa tai puheessa puuttuu.

Tuon tutkimuksellani oman panokseni Suomessa tehtyyn myöhemmän kielenkehityksen sanastontutkimukseen tätä tutkielmaa varten alakoulun 76 neljäsluokkalaiselta keräämälläni aineistolla ja sen analyysillä. Aineisto koostuu oppilaiden vastauksista laatimieni kysymyslomakkeiden monimuotoisiin kirjallisiin tehtäviin, lukutottumuksia kartoittavasta haastattelulomakkeesta ja opettajien ilmoittamista oppilaiden vieraan kielen arvosanoista. Tutkimus on pääosin kvantitatiivinen kuvaileva tutkimus ja pyrkii nimenomaan kirjoitetussa tekstissä esiintyvien peruskoulun neljäsluokkalaisten kuvailevien verbien tuntemuksen mittaamiseen. Tutkimus kartoittaa informanttien kuvailevien verbien reseptiivistä lekseemivarastoa.

Tutkimus on suoritettu kirjallisena kyselytutkimuksena, sillä neljäsluokkalaisten luku- ja kirjoitustaidot mahdollistavat kirjallisen työskentelyn. Kirjalliset tehtävät ovat neljäsluokkalaistelle informantille jo tuttu ja luontainen kielenkäyttötilanne.

Tutkimuskysymykset ovat

- Missä määrin neljäsluokkalaist kokevat tuntevansa ekspressiivisiä verbejä?
- Missä määrin neljäsluokkalaist tuntevat ekspressiivisiä verbejä?
- Onko tyttöjen ja poikien välillä eroja ekspressiivisten verbien tuntemisessa?
- Onko oppilaan lukuharrastuksen määrällä tai sille perheen antamalla tuella merkitystä ekspressiivisten verbien tuntemiseen?
- Onko ekspressiivisten verbien tuntemisella yhteyttä viimeiseen vieraan kielen todistusarvosanaan?

Tämä pro gradu -työni rakentuu siten, että luvussa 2 käyn läpi tutkimukseeni liittyvän taustatiedon kouluikäisen kielenkehityksen osalta ja luvussa 3 käsittelen ekspressiivisyyttä kielessä. Luku 4 esittelee tutkimukseni rakentumisen ja toteuttamisen elementit. Tutkimuksen tulokset käsittelen luvussa 5. Luvussa 6 vertaan oppilaiden tehtävissä osoitettua ekspressiivisten verbien tuntemista oppilaiden vieraan kielen todistusarvosanoihin, lukuharrastuksen määrään ja perheiden lukuharrastukselle antamaan tukeen. Vertaan tehtävissä saavutettuja tuloksia myös oppilaiden lukuharrastukseen liittyviä asenteita lukemista ja lukuharrastusta kohtaan. Päätösluvuissa 7 ja 8 tiivistän ja pohdin tutkimuksen tuloksia ja vertaan niitä aiempaan tutkimustietoon. Tutkimukseni lähestymistapa on paitsi kielitieteellinen myös pedagoginen.

## 2. Kouluikäisen kieli

### 2.1 Kouluikäisen kielenkehityksestä

Kielitaito voidaan ymmärtää monin tavoin. Hyvä kielitaito ilmenee kykynä sopeutua erilais-  
ten tilanteiden kielenkäytölle asettamiin vaatimuksiin. Yksilön persoonallisuuteen liittyvät  
tekijät ovat aina mukana kielenkäyttötilanteissa. Varhaisen kielenoppimisen tutkimus on  
osoittanut, että lapsen puheen mallit perustuvat aikuisten ilmauksiin. Lapsi joko jäljittelee  
niitä sellaisinaan tai prosessoii niitä edelleen. Yksilön kielellinen kehitys jatkuu läpi elämän  
iän ja ilmenee useilla kielen osa-alueilla, muiden muassa rakenteissa, muodoissa, syntaksissa  
ja leksikossa. Yksilön leksikko laajenee vielä aikuisiässä. Kielen osaamiselle ei voida asettaa  
mitään ylärajaa (Leiwo 1989: 105).

Kielen omaksumisesta on erilaisia näkemyksiä. Näkemykset painottavat joko Chomskyn ta-  
voin kielikyvyn synnynnäisyyttä, Piaget'n tavoin kognitiivisen kehityksen merkitystä tai Vy-  
gotskyn tavoin sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä (Pajunen 2012: 4). 7–8 vuoden ikään  
saakka lapsi ajattelee egosentrisesti siirtyen vähitellen sosiaalistuneempaan ajattelutapaan.  
Lapsen ajattelu on konkreettista noin 7–8-vuotiaasta 11–12-vuotiaaksi, jolloin on alkamassa  
abstraktisten operaatioiden vaihe. Osa neljäsluokkalaisista on tämän vaiheen kynnyksellä.  
Vasta kymmenen ikävuoden jälkeen lapset osaavat muotoilla abstrakteja selityksiä abstrak-  
teille sanoille, mutta saattavat tämänkin jälkeen vielä luiskahtaa takaisin esiloogiseen intuitio-  
ajatteluun (Saarinen 1982: 62).

Kielellisellä alueella kouluikäisen abstraktin ajattelun kehittyminen näkyy selvästi. 7-vuotias  
ei ymmärrä symbolista ajattelua eikä sanalaskujen kätkeytyä viisautta tai yksittäisten abstrak-  
tisten sanojen merkitystä. Irrallisten sanojen symbolinen merkitys opitaan kuitenkin ennen  
esimerkiksi runoon tai lauseeseen kätkeytyä symboliikkaa. Lapsen itsensä käyttämä aktiivinen  
kieli kehittyy jonkin verran hitaammin kuin hänen passiivinen kielensä. (em. 62.) Syntaksinen  
ja morfologinen kielenkehitys on kouluiän alkaessa suunnilleen loppuun saatettu, mutta leksi-  
kaalinen kehitys jatkuu. Edellä esitetyt kehitysvaiheet toimivat ainoastaan suuntaa antavina,  
koska lapsen kehitys kulkee aina yksilöllisesti. Nykykäsityksen mukaan onkin kehityksessä  
yhtä aikaa havaittavissa useiden eri ”kausien” piirteitä, ja harjoittelun ja ympäristön tarjoami-  
en haasteiden vaikutus kehitykseen tiedetään olennaisen tärkeäksi (Honko 2013: 72).

Lapsen kognitiivinen kehitys alakouluiässä kulkee siis yksilöllisesti eri tahtiin ja siten vaikuttaa sanaston karttumiseen. Peruskoulun alkaessa vähintään 75 prosenttiyksikköä ikäluokasta on aikaisessa konkreettisten operaatioiden vaiheessa. Konkreettisissa operaatioissa on Hautamäen mukaan kyse mielen ajattelussa käyttämistä operaatioista, henkisistä toiminnoista; ajattelusta ja tietyistä operaatioista ajattelun keinoina. Operaatioiden avulla lapsi pystyy irtautumaan välittömistä aistihavainnoista ja ajattelemaan mielessään olevien sisäisten representaatioiden varassa. Kehittyvien operaatioiden avulla lapset oppivat ajattelemaan loogisesti todellisen maailman objekteista ja tapahtumista. Konkreettisia operaatioita ovat järjestäminen (sarjoittaminen), kategorisointi (luokittelu), säilyvyystoiminnot ja numero-operaatiot. Konkreettisten operaatioitten avulla tapahtuva ajattelu on keino kuvata todellisuutta. (Hautamäki 2006: 227.)

Honko esittää, että Taylorin (1989) mukaan leksikon kehittymisen kannalta merkittävää on etenkin joustavan luokittelukyvyn saavuttaminen eli kyky nähdä yhdenmukaisuuksia eri asioiden välillä. Boyd ja Bee (2009) ovat todenneet lasten viimeistään alakouluiässä yleensä oppivan ymmärtämään asioiden välisiä loogisia suhteita, kuten hierarkkisuuutta, peräkkäisyyttä, symmetrisyyttä ja kerrannaisuutta, sekä muodostamaan sarjoja ja luokkia ajatuksissaan. (Honko 2013: 74.) Leksikon kehittyminen alakouluiässä kulkee käsi kädessä syntaksin kehittymisen kanssa (Pajunen 2012; Elomäki 2011). Voidaan ajatella, että kielen rakenteiden kompleksistuminen tukee lapsen leksikon kompleksistumista ja päinvastoin.

## **2.2 Miten sanavarasto karttuu**

Honko kertoo havainnoista (Malvern ym. 2004), joiden mukaan ennen kouluikää hoivapuheen harvinaisten sanojen käyttö korreloi lapsen kielellisen kehityksen ja myöhemmän luku- ja kirjoitustaidon edistyneisyyden kanssa. Kirjojen ääneen lukeminen tarjoaa tavanmukaisia leikki- ja keskustelutilanteita enemmän harvinaista sanastoa lapsen ulottuville. Syötefrekvenssi on tärkeää, joten hyvin pienen lapsen kielenomaksumisessa on tyypillisen hoivapuheen toistoissa suppea sanavarasto tyypillistä. Kouluiässä runsas lukeminen ruokkii leksikon laajuutta ja harvinaisten sanojen hallintaa. (Honko 2013: 410.) Kaunokirjallisuuden lukeminen kartuttaa sanavarastoa. Ekspressiivisten verbien tuntemista lisäävät esimerkiksi kaunokirjallisuudessa puhekieliset kuvaukset ja niissä ilmenevä koloratiivirakenteiden käyttö (Sivula 1990). Hyvät lukijat ovat etulyöntiasemassa myös päätellessään uusien sanojen merkityksiä.

Hongon mukaan lukemisen määrä saattaa olla yksi tärkeimmistä leksikon kehittymisen eroja kouluiässä selittävistä tekijöistä, kunhan mekaaninen lukutaito on saavuttanut riittävän vahvan tason. Honko esittää, että aiemman tutkimuksen<sup>1</sup> mukaan leksikon hallinnan erojen yksilöiden välillä on todettu olevan pysyväisluonteisia. (2013: 7.)

Yksilön leksikko karttuu koko iän. Oppimisprosesseihin vaikuttavia tekijöitä on useita, ja sanan esiintymisfrekvenssi on niistä yksi. Aluksi uusi sana on havaittava. Mitä useammin sana toistuu kielisyötteessä, sitä varmemmin se havaitaan. Prosessi etenee kuulemisesta ymmärtämisen kautta kohden lekseemin käyttämistä. Usein esiintyvät sanat otetaan käyttöön nopeammin. Dockrell ja Messer korostavat yleensäkin kielisyötteen suurta merkitystä sanastonhallinnassa, mutta varsinkin vanhempien käyttämällä sanavarastolla on suuri merkitys (2004: 43). Alakouluikäisen oppilaan sanavarasto kasvaa vuosittain 1000–3000 sanalla (Honko 2013: 80). Routama (2008: 16) esittää eräiden kansainvälisten tutkimusten osoittavan jopa 5000–10000 sanan vuosivauhdin kasvua. Kielellisen kehityksen jatkumisen varhaislapsuuden jälkeen näkyy sanavaraston laajentumisena (Pajunen 2012: 14). Kompleksistumisen myötä lapset oppivat ja käyttävät entistä pidempiä sanoja, entistä enemmän kielen harvinaisia sanoja ja semanttisesti entistä tarkkarajaisempia sanoja (Honko 2013: 73).

Koulu kehittää lapsen formaalia tietoa ja abstraktia sanastoa. Sanasto kasvaa kouluiässä ja sanojen merkitykset monipuolistuvat. Kirjallisen viestinnän, lukemisen ja kirjoittamisen, perustaidot tuovat uusia kielellisiä vaatimuksia. Kirjallisessa viestinnässä kaikki informaatio välittyy verbaalisin keinoin sanaston ja kieliopin välityksellä. Viestintätaito opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalinen kontrolli ohjaa lapsen puhetta vähitellen lähestymään aikuisen puhetta. (Leiwo 1982: 39–40; 1989: 105–107.)

Keskeisten sanastonoppimisstrategioiden opettelu ja omaehtoinen lukeminen ovat tehokkaimpia tapoja oppia runsaasti uutta sanastoa: 25 minuutin päivittäinen lukuhetki saattaa tarkoittaa noin miljoonan sanan lukemista vuodessa. Jos pari prosenttia sanoista olisi outoja, uusia sanoja kertyisi vuodessa noin 20 000. Jos näistä 5 prosenttia opitaan, kertyisi opittuja sanoja vuodessa noin tuhat. Leksikaalisen tiedon ja taidon nopea karttuminen kouluiässä edellyttää myös

---

<sup>1</sup> Aiemman tutkimuksen lähdetieto puuttuu (ks. Honko 2013: 7).

kognitiivisia taitoja, kuten kykyä suhteuttaa opittavat käsitteet toisiinsa eli hahmottaa ja järjestellä leksikkoa esimerkiksi sanaluokkatiedon varassa. (Honko 2013: 80.) Myöhempi sanaston omaksuminen pitää sisällään käsitteitä, joilla kuvataan entiteettejä ja suhteita, joita ei voi määrittellä samanlaisin mekanismein kuin konkreettista sanastoa (Dockrell ja Messer 2004: 44, 37).

Saarinen (1982: 69) on havainnut opettajien kielellisen luovuuden korreloivan positiivisesti heidän oppilaidensa kielelliseen luovuuden kanssa. Oppikirjojen tekstit pohjautuvat neutraaliin sanastoon. Oppilaan leksikaalinen diversiteetti kehittyy kuunnellessa ja luettaessa. Korkeafrekvenssiset sanat esiintyvät erilaisissa konteksteissa, jotka johdattavat sanan ymmärtämisen kautta sen muistamiseen ja hallintaan. Kouluikäinen oppii uutta sanastoa tehokkaimmin, kun uusi sana merkityksineen selitetään hänelle. Saarelan (1997: 28) mukaan palautteen saaminen sanan ymmärtämisessä on ala-asteella erittäin tärkeää, jotta sana ja sen merkitys vahvistuisi ja liittyisi aktiivisanastoon. Uuden sanan omaksumisprosessissa uusi termi sisällytetään olemassa olevaan leksikkoon (Dockrell ja Messer 2004: 35–36). Honko esittää Aldersonin (2005) näkemyksen, että oppimisen alussa leksikon määrällinen kasvaminen on tärkeää kielitaidon muidenkin osa-alueiden kehittymisen kannalta. Edistyneelle oppijalle taas leksikaalisen tiedon syventäminen kävisi sanojen määrää keskeisemmäksi. (Honko 2013: 74.)

Lapsi oppii kirjoitelmissaan vähitellen käyttämään abstraktista sanastoa, harvinaista sanastoa, kuvallisia ilmauksia, metaforia, idiomeja ja toisaalta vähäfrekvenssisia ja kompleksisia rakenteita. Lisäksi kyky hallita eri tyylilajeja, tekstilajeja ja globaaleja rakenteita kehittyy. Lapsi oppii myös varioimaan ilmaisujaan. (Pajunen 2012: 4.) Kirjoitustaitojen kehittäminen edellyttää muun muassa sanastonhallinnassa olevien puutteiden korjaamista

### **2.3 Tyttöjen ja poikien erot äidinkielen osaamisessa**

Poikien ja tyttöjen kielellisten suoritusten eroja on tutkittu melko paljon. Sukupuolenmukainen segregatio alkaa jo varhain. Sekä luku- että kirjoitustaidossa suomalaisten tyttöjen ja poikien osaamisessa on huomattavia eroja, lukutaidon ero oli OECD- maiden suurin PISA-tutkimuksessa (vrt. PISA 2012; Pajunen 2012; Huisman 2006; Lappalainen 2003; 2004; 2008; 2011). Opetushallituksen toimesta suoritettujen perusopetuksen arviointitietojen perusteella erityisesti Lappalainen on kiinnittänyt huomiota tyttöjen ja poikien välisiin suuriin eroihin

äidinkielen taidoissa. Tytöt menestyivät kauttaaltaan poikia paremmin; ero kaikilla osaamisalueilla oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Tyttöjen kokeissa osoittama taitotaso oli keskimäärin 12 prosenttiyksikköä poikien taitotasoa korkeampi. Lukemisen, kirjallisuuden ja tekstitiedon tehtävissä tyttöjen ja poikien osaamistasojen ero oli keskimäärin 9, kielentuntemuksen tehtävissä 7 ja kirjoitustehtävissä 20 prosenttiyksikön suuruinen tyttöjen hyväksi. Joka kolmannen pojan kirjoitustaidot osoittautuivat heikoiksi. (Lappalainen 2003: 56.) Vuoden 2008 vastaavassa kartoituksessa tulokset olivat lähes samanlaiset, tyttöjen kokeissa osoittama taitotaso oli keskimäärin 13 prosenttiyksikköä poikia parempi, muut vastaavat prosenttiyksiköt olivat 9 lukemisen, kirjallisuuden ja tekstitaidon tehtävissä, 8 kielentuntemuksen tehtävissä ja kirjoitustehtävissä 21 prosenttiyksikköä (Lappalainen 2008: 48). Sukupuolten välinen taitotasojen ero oli siis viidessä vuodessa säilynyt suunnilleen samana. Huisman tutki peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistuloksia. Huisman havaitsi, että poikien kirjoittamisen taidot jo kolmannella luokalla ovat selvästi heikommat kuin tyttöjen. Myös Huisman päätyi tyttöjen parempaan kokonaisosaamiseen äidinkielellä, keskimääräinen osaamisen ero oli noin 17 prosenttiyksikköä. Tyttöillä oli Huismanin mukaan myös poikia myönteisempi asenne äidinkielen opiskeluun. (2006: 69, 78–79.) Yleinen käsitys onkin, että alakouluikäisten tyttöjen kielellinen valmius on joka suhteessa suurempi kuin poikien. Puheen sujuvuus on suurempi ja tytöt käyttävät useampia sanoja. Tyttöjen kirjoitelmatuotokset ovat pidempiä kuin poikien. (Pääkkönen 1982: 113, 115 ja 127.) Elomäki (2012) on kuitenkin kirjoitetun kielen rakenteita tutkiessaan todennut pojat tasavertaisiksi.

Saarela on tehnyt pitkittäistutkimuksen 69 koululaisen aineista toisella, neljännellä, kuudennella ja kahdeksannella luokalla. Saarelan tutkimuksen mukaan eniten sukupuolia erotteli sanaston rikkaus (diversiteetti), tiheys ja asennetaso. Pojat kirjoittivat keskimäärin lyhyesti ja käyttivät sanastoa niukemmin ja yksipuolisemmin kuin tytöt, mutta siitä huolimatta he kehittivät aikuismaisiksi samalla tavoin kuin tytöt. Sanastolliset erot tyttöjen ja poikien välillä tasoittuivat paljolti lukioikään mennessä. Peruskoulun kahdeksaluokkalaisten sanasto ja sen käyttö olivat Saarelan mukaan jo yhdenmukaistuneet. (Saarela 1997: 150–151, 195.)

Myös Pajusen mukaan alakouluikäisten tyttöjen ja poikien kirjoitustaidot eroavat selvästi: poikien kirjoitelmien voi monen ominaisuuden suhteen arvioida olevan noin 20 prosenttiyksikköä ja enemmänkin tyttöjen vastaavia heikompia. Suomalaispojat eivät myöskään näytä saavuttavan ikäkauden kansainvälisen tutkimuksen olettamia normeja. (Pajunen 2012: 27.)

Hongon mukaan pojat suoriutuvat kirjoittamista vaativista tehtävistä keskimäärin tyttöjä huommin, mikä näkyy suoraan myös produktiivispainotteisten sanastotehtävien tuloksista, tuottaminen on vähäsanaisempaa ja kertomukset rakenteellisesti yksinkertaisempia. Pojilla vahvatkaan leksikaaliset taidot eivät usein yhdisty harvinaisten sanojen korkeaan käyttötiheyteen kertomusteksteissä. (2013: 7, 243, 394.) Laine-Leinosen tutkimuksessa (2013: 86) tytöjen kertomustekstien leksikko vaikutti diversiteetin suhteen poikia monipuolisemmalta ja hyvä kertomusrakenne liittyi leksikon monipuolisuuteen.

## **2.4 Sanastontuntemuksen kehittäminen äidinkielen perusopetuksessa**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen yleisenä tavoitteena on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Oppilaan tulisi oppia käyttämään kieltä yhteisön tavoin. Lisäksi suunnitelmassa asetetaan tavoitteita koululaisten sanaston kehitykselle (POPS 2004). Sanastohallinnalle asetetut tavoitteet ovat melko yleisluontoisia. Tavoitteena on oppia käsitteitä maailman ja oman ajattelun kielentämiseen ja ilmaisuun. Halutaan mahdollisuuksia sekä todellisuuden käsittämiseen että irrota todellisuudesta, rakentaa uusia maailmoja ja kytkeä asioita uusiin yhteyksiin. Luetun ymmärtämisen oppiminen ja syventäminen mainitaan tärkeänä ja sanavaraston odotetaan laajenevan ja täsmentyvän. Kielen muotoja ja merkityksiä tulee havainnoida ja sanojen merkityksiä tulee tarkastella tekstiyhteyksissään ja niitä tulee ryhmitellä. Oppilas totutetaan lukemaan erilaisia tekstejä ja totutetaan kirjojen lukemiseen. (POPS 2004: 40–51.) Vuosiluokkien 6–9 tavoitteissa mainittu ilmaisukeinojen monipuolistaminen (POPS 2004: 55) on ymmärrettävissä tarkoitettavan myös sanastollista rikkautta. Sanaston kehitykselle asetetut tavoitteet eivät ole varsin konkreettisia. Näin ollen sanastohallinnan painottaminen äidinkielen ja kirjallisuuden oppisällöissä jää paljolti opettajan vastuulle.

Oppilailta odotetaan siis kykyä kategorisointiin, joka on keskilapsuuden aikana kehittyvä kyky. Sanaston kartuttaminen jää nykykoulun äidinkielen opetuksessa kuitenkin usein melko vähäiseksi. Synonyymien ja homonyymien avulla sanastoa laajennetaan toisaalta läpi koulun. Aukkotehtävät opettavat lapsia muistelemaan ja tuottamaan tekstiin sopivia sanoja ja auttavat siten sanaston oppimista ja mieleen painamista. Alaluokilla opitaan sanastoa kuvien avulla. Sanaston kartuttamisen kannalta on tärkeitä, että opettaja ala-asteella lukee oppilaille myös itse, koska tarina etenee aikuisen lukemana nopeammin ja selkeämmin kuin oppilaan itsensä



lukemana. Samalla vaikeat sanat tulevat selitetyiksi heti niiden esiintyessä. Myös sanakirjat on syytä ottaa käyttöön sanastoa laajennettaessa. (Saarela 1997: 32, 39, 187, 191.) Grönros toteaaakin, että Suomessa ei ole sellaista sanakirjan käytön perinnettä kuin monissa maissa ja siksi sanakirjojen käyttöä tulisi kouluissa erityisesti opettaa. Koulussa pitäisi esimerkiksi pohdita, onko sanakirjan esittämä tyylilajisuositus paikallaan ja millaisissa teksteissä ja yhteyksissä sopii käyttää arkityylisiä ilmauksia ja millaisissa ei. (2013: 52.) Ekspressiivisten sanojen sanakirjamerkinnoissä tyylilajimerkintöjen esiintyminen on melko tavallista (vrt. Nykysuomen sanakirja 1996).

### 3. Sanaston ekspressiivisyys

#### 3.1 Ekspressiiviset sanat

Karkeasti ottaen lekseemit voidaan jakaa neutraaleihin ja kuvaileviin eli ekspressiivisiin. Ei-neutraaleista sanoista on käytössä erilaisia termejä, osin ristiriitaisestikin. Terminologiaan palataan lähemmin seuraavassa alaluvussa. Käytän tässä tutkielmassa Jarvan (2003: 61) tavoin pääosin termejä *ekspressiiviset sanat* ja *ekspressiiviset verbit* kattotermeinä, koska ne kattavat laajasti käsitteen *ei-neutraalit* sanat. Sisällytän käsitteen ekspressiivisyys alle sekä onomatopoeettiset että deskriptiiviset sanat, vaikka onomatopoeettisuus on määriteltävissä myös neutraaliudeksi (Mikone 2002a: 55). Muita termejä käytän silloin, kun ne esiintyvät käytetyssä lähdekirjallisuudessa. Tulkitseen käsitteet ekspressiivinen sana ja ekspressiivisana yhteneviksi, joten käytän usein niistä lyhyempää muotoa.

Ekspressiivisanojen esitetään useimmiten olevan äänteellisesti motivoituneita, mikä tarkoittaa sitä, että ne jo äänneasullaan ilmaisevat tarkoitettaan (ks. Kulonen 1996: 24; Jarva 2003: 61). Sanan äänneasulla on yhteys sanan merkitykseen. Kaikissa maailman kielissä esiintyy ääntä jäljittelevää sanastoa, mutta japanissa, koreassa ja afrikkalaiskielissä esiintyy poikkeuksellisen runsaasti imitatiivista eli ääntä jäljittelevää sanastoa (Pajunen 1997: 478). Eri termillä, *ideofoni*, nimitetään monien Afrikan, Aasian, Australian ja Amerikan alkuperäisväestöjen kielissä esiintyvää ekspressiivisanastoa. Itse ilmiö on sama. (Mikone 2002b: 410, 412.)

Ekspressiivisillä sanoilla on sama tarkoite kuin neutraaleilla, mutta samalla ne kertovat tarkoitteestaan enemmän. Neutraali sana ilmaisee tarkoitteen, kun taas ekspressiivinen sana kuvailee tarkoitetta joko tarkoitteen tai kertojan näkökulmasta sisällyttäen kuvailuun usein affektiivisen näkökulman. Ekspressiivisanasta voi ilmetä tarkoitteen tai tarkoitteesta kertojan affektio. Se saattaa ottaa kantaa sosiaalisiin normeihin ja heijastaa joko puhujan tai toiminnasta kerrottaessa agentin asennetta. Ekspressiiviset sanat kuuluvat kielen ydinsanastoon, mutta ovat tyyliltään värittyneitä. Tyypillisesti ekspressiiviset sanat ilmaisevat tarkoitteistaan piirteitä, joita voidaan havaita eri aistein. Ekspressiivisanaston määrittely ja rajaaminen on ongelmallista. Jarvan (2003: 12) mukaan lekseemien jakaminen neutraaleihin ja ekspressiivisiin ei aina ole selkeää, vaan ekspressiivisyys on ominaisuus, jota joillain sanoilla on enemmän, toisilla vähemmän. Myös Iso suomen kielioppi (jatkossa ISK) toteaa, että raja deskriptiivisen ja ei-deskriptiivisen sanaston välillä ei ole mitenkään selvä (2004: § 154).

Maija Länsimäen mukaan ekspressiiviset sanat eivät yleensä ole tarkoitteensa normaaleja, eivätkä ainoita eivätkä ensisijaisia ilmaisimia, vaan tarkoitteella on myös muu, asiallinen ja vakiintunut nimitys (Länsimäki 1987: xxvi).

Ekspressiivinen verbi kertoo toiminnasta tai olotilasta enemmän kuin neutraali verbi. Ekspressiiviset verbit kuvaavat jotakin toiminnan piirrettä, joka on aistein, useimmiten kuulo- tai näköaistin avulla, havaittavissa. Esimerkiksi verbi *laahustaa* kertoo, *miten* lauseen agentti *kävelee* ja antaa vihjeen myös *millainen* agentin olo on. Ekspressiiviset verbit ilmaisevat esimerkiksi toiminnan tapaa, toiminnan tuottamaa ääntä, toiminnan jaksottaisuutta tai jatkuvuutta. Sivulan (1990) mukaan erikseen on syytä huomata, että on myös runsaasti sanoja, jotka kuvailevat liikkumattomuutta, paikoillaan oloa tai ylimalkaan olemista tai elämistä. Suomalainen *istua kököttää*, *maata kellottaa*, *olla mollottaa* ja vaikkapa *elää köhjäyttää*. Näissä ilmauksissa ei ole kysymys äänen jäljittelystä, vaan sanat visuaalistavat tavallaan asentoa, mutta enemmänkin passiivisuutta, olotilan muuttumattomuutta, ihmisen saamattomuutta tai alistuneisuutta. Sävy on selvästikin kielteinen. Mikone tiivistää, että deskriptiivisyyden ydin on sananmerkityksessä, deskriptiivisana sisältää kuvattavasta kohteestaan tiivistetyn tietopaketin (Mikone 2002a: 129).

Deskriptiivisanan käytöllä pyritään ilmauksen kuvaavuuteen ja luomaan kuulijassa samanlainen tunnereaktio kuin puhujassakin on. Äänneasulla siis pyritään sattuvaan kuvaukseen ja sanojen osuavuuteen. (Kulonen 1996: 26.) Erityisesti kuvauksissa, joihin liittyy tunnelataus eli affekti, on tarvetta kuvailevalle sanastolle.<sup>2</sup> Esimerkiksi lastenkirjallisuudessa kuvaileva sanasto elävöittää kerrontaa ja mahdollistaa ikävienkin asioiden käsittelyssä ymmärtäväisen, jopa hilpeän tunnelatauksen.

---

<sup>2</sup> Voidaan ajatella, että sopivassa kontekstissa mikä tahansa ilmaisu voi toimia kuvailevana ilmaisuna. Kirjallisuustieteissä kuvallisilla ilmaisuilla tarkoitetaan erilaisia kielikuvia, metaforia ja metonymioita, ilmaisemassa tarkoitteitaan. Valittua ilmaisua ei tällöin käytetä sen varsinaisen tarkoitteen merkityksessä, vaan symbolisesti kuvaamaan eri tarkoitetta (esimerkiksi kirjan *selkä*). Kielikuvat ovat vertauksia, kuvattavaa verrataan johonkin toiseen tarkoitteeseen, jotta sen jokin ominaisuus korostuisi. Ekspressiivisana ei ole vertaus vaan toteamus. Kuvallisiin ilmaisiin kuuluvat myös useista sanoista muodostuvat idiomit. Esimerkkinä näistä mainittakoon ”*kylläpä taas sopen keitin*” ja ”*nuolla näppejään*”. Idiomit lähenevät tyyliltään kielikuvia.

### 3.2 Terminologiaa

Käsite ekspressiivisyys on monitulkintainen. Ekspressiivisyyttä käsittelevässä tutkimuksessa on hämmennystä aiheuttanut termien usein sekava käyttö. Tutkijoiden tulkinnat ovat erilaiset, osin ristiriitaiset termeille *ekspressiivinen*, *deskriptiivinen*, *onomatopoeettinen*, *affektiivinen*, *emotionaalinen* ja *imitatiivinen verbi*. Jarvan (2002: 61) mukaan suomalaisessa tutkimuksessa on perinteisesti puhuttu äänellä kuvailevista tai äänteellisesti motivoituneista sanoista, jotka on jaettu kahteen osaan, *onomatopoeettisiin* ja *deskriptiivisiin*. Mikone (2002a: 30–34) toteaa, että termien käytössä ja määrittelyssä on ollut paljon kirjavuutta. Kansainvälisessäkin kirjallisuudessa terminologia on kirjavaa (Jarva 2003: 61). Selvittelen seuraavassa suomalaisessa tutkimuksessa käytettävää terminologiaa ja sen päällekkäisyyksiä.

ISK määrittelee *ekspressiivisyyden* kanssa suunnilleen samaksi *affektiivisuuden* ja *emotiivisuuden* (ISK 2004: § 1708). Pykälässä 154 ISK tulkitsee *deskriptiivisyyttä* siten, että se kattaa sekä *onomatopoeettiset* että muut äänteellisesti motivoituneet sanat. Samassa pykälässä se sisällyttää termin alle *ekspressiivisyyden* ja *affektiivisuuden* todeten sanallisen parafrasoin muodostamisen vaikeaksi. Deskriptiiviset sanat välittävät puhujan tai kirjoittajan tunteita, tuntemuksia tai vaikutelmia. Mikone taas tarkoittaa *ekspressiivisyydellä* sekä *onomatopoeettisia* että *deskriptiivisiä* sanoja. *Onomatopoeettisen* sanan hän määrittelee ääntä kuvailevaksi sanaksi, jonka ensisijainen merkitys kytkeytyy ääneen. Hän tarkentaa, että sanassa esiintyvä liikkeen korostuminen ei heti muuta sanaa *deskriptiiviseksi*. Se taas että joihinkin toimintoihin luonnostaan kuuluu ääni, ei tee niistä *onomatopoeettisia*. *Deskriptiiviverbien* hän toteaa yleisimmin kuvaavan liikkumista, syömistä, juomista, puhumista ja työskentelyä, ja näiden kaikkien yhteydessä syntyy yleensä ääntä. (Mikone 2002a: 17–18.) Jarva taas kritisoi erityisesti Mikonen tarkkaa *onomatopoeettisten* sanojen ja *deskriptiivisanojen* välistä rajanvetoa ja toteaa *onomatopoeettisuuden* olevan yksi *ekspressiivisanojen* piirre, joka erottuu toisissa sanoissa selvempänä kuin toisissa (Jarva 2003: 61–62).

ISK ei siis erittele *onomatopoeettisia* ja *deskriptiivisiä* sanoja erillisiksi ryhmiksi, kuten Mikone tekee, vaan liittää käsitteen *deskriptiivisyys* alle *onomatopoeettiset* ja muut äänteellisesti motivoituneet sanat. ISK määrittelee molemmat luonteeltaan *ekspressiivisiksi* ja toteaa niiden välittävän puhujan tai kirjoittajan tunteita, tuntemuksia tai vaikutelmia. Rajaa *deskriptiivisen* ja *ei-deskriptiivisen* sanaston kesken ei pidetä mitenkään selvänä, esimerkkeinä epävarmoista verbeistä ISK esittää *lipua*, *torua*, *kellistää*, *mullistaa*, *patistaa*, *pinnistää* ja *nakertaa*. (ISK 2004: § 154.)

Kulonen (1996: 24) nimittää *deskriptiiviseksi* ja *onomatopoeettiseksi* sanoiksi sitä äänteellisesti motivoitunutta sanaston osaa, joka kuvastaa tavalla tai toisella sitä tarkoitetta, johon se viittaa. Käytössä on myös ollut termi *onomatopoeettis-deskriptiivinen* kattamassa käsitettä *ekspressiivisyys* (Mikone 2002a: 31,32). Kahtiajaossa neutraaleihin ja ei-neutraaleihin lekseemeihin *onomatopoeettiset* sanat ovat myös luokiteltavissa neutraaleiksi (em. 55), mikä onkin helposti ymmärrettävissä neutraalin vastineen puuttumisen kautta. *Onomatopoeettisille* ilmauksille vastineen löytäminen ei ole aina selvää. *Onomatopoeettisuuden* kanssa läheinen käsite on *imitatiivisuus* eli jäljittely. Myös *imitatiivisille* verbijohdoksille neutraalien vastineiden löytäminen on ongelmallista (esimerkkinä verbi *kotkottaa*).

Sivulan mukaan *imitatiivisuuden* ilmenemistä *ekspressiivisanastossa* esiintyy, kun alkuperältään *imitatiivinen* sana mukautuu kielen rakenteeseen. Sivulan puhuu tällöin *onomatopoeettisista* tai *deskriptiivisistä* sanoista. *Onomatopoeettinen* merkitsee luonnonääntä kuvaavaa tai matkivaa, *deskriptiivinen* taas äänneasultaan liikkumistapaa tai muuta sellaista kuvaavaa. *Onomatopoeettiset* sanat jäljittelevät kuulohavaintoja ja *deskriptiiviset* taas kuvaavat näköhavaintoja ja yleensä muiden aisti- en kuin kuulon avulla havaittavia ilmiöitä. Usein ne ovat samalla tunnepitoisia. (Sivula 1989: 165.)

ISK:n mukaan myöskään *imitatiivijohdosten* rajaaminen muista *deskriptiiviverbeistä* ei ole aina selvää. *Imitatiivijohdokset* eli *sitaattijohdokset* ovat toistuvaa määrämuotoista ääntelyä tai sanakäyttöä kuvaavia (*t)tA-* tai (*t)tele-*johtimisia verbejä. Kantavartalona on interjektio (*hihitellä*) tai muu *deskriptiivinen* äännös tai konjunktio tai muu partikkeli (*nonotella*, *jossitella*). *Imitatiivijohdos* kuvaa tyypillisesti toistuvaa ääntä tai äännöstä ja sen mukaisesti tämän fonologinen aines voi olla verbin vartalossa myös toisteisena. (ISK 2004: § 310.)

### 3.3 Näkökulmia suomen kielen ekspressiivisanastoon

Ekspressiivinen sanastomme on runsas, mutta sen käyttö ei ole runsasta. Aikuisväestön kielestä on vuonna 1979 laadittu laajasta aineistosta radion, lehdistön ja tieto- ja kaunokirjallisuuden pohjalta koottu *Suomen kielen taajuussanasto*. Sen runsaat 43 000 eri sanaa sisältävästä aineistosta 5000 yleisimmän sanan joukossa ei ole ekspressiivisanastoa. Taajuussanastosta käy ilmi se seikka, että ekspressiiviverbejä alkaa esiintyä listalla varsinaisesti vasta 5000 tiheämmin käytetyn sanan jälkeen. Noin 12000 yleisimmän sanan joukossa edustavat ekspressiiviverbejä esimerkiksi *häilyä*, *su-hista*, *romahtaa*, *kohista*, *koputtaa*, *musertaa*, *naputtaa*, *mutista*, *pyyhkäistä*, *surista*, *jyskyttää*, *liris-*

*tä, natista, pauhata, paukahtaa ja sähistä.* (Saukkonen & Haipus & Niemikorpi & Sulkala 1979.) Toisaalta on myös esitetty, että jos deskriptiivisana muuttuu korkeafrekvenssiseksi, se menettää kuvailevan sävynsä muuttuen neutraaliksi sanaksi mukautuessaan kielen rakenteisiin (Sivula 1989: 180). Vanhempaa deskriptiivisanastoa on voinut neutraalistua aivan vakiintuneeksi sanastoksi, esimerkiksi sanat *hymy* ja *kapina* .(2004: § 154.) Tällaisina sanoina voidaan myös pitää esimerkiksi alkuperältään ekspressiivisiä ilmauksia *puhua* ja *vauhti*.

Vanhoissa murteissamme ekspressiivisanat ovat olleet nykypuhekieltä laajemmin käytössä. Jarva (2003) on osoittanut useiden vanhojen ekspressiivisten murre sanojen ja venäläisperäisten murre sanojen yhteyden. Murre sanojen ei ole katsottu kuuluvan sivistyneistön puhetapaan. Ekspressiivisanoilla on usein pejoratiivissävyyisiä merkityksiä. Muun muassa näistä syistä johtuen ekspressiivisanojen tutkimusta on aiempina vuosina vaikeuttanut se näkemys, että ne eivät edusta kielen ”oikeata sanastoa”. Mikone on koonnut esimerkkejä suomalaisen tutkimuksen taustalla vaikuttaneiden kielitieteilijöiden näistä melko jyrkistäkin asenteista: Saussuren (1916) mukaan ekspressiivisanat eivät kuulu kiinteästi kielen järjestelmään, Hakulisen mukaan (1946/1979) kielen ekspressiivisen sanaston runsaus implikoi luonnonkansan tasoa, kun taas älyvoittoista kulttuurikieltä luonnehtii ekspressiivisanojen niukkuus. (Mikone 2002a: 37.) Mikonen mukaan ekspressiivisanoihin on liitetty ominaisuuksina labiilius ja säännöttömyys (em. 38). Kun sana luokiteltiin onomatopoeettiseksi tai deskriptiiviseksi, se tarkoitti Ravilan (1952: 264) mukaan suunnilleen sitä, että sellaisen sanan varaan ei voi varmoja johtopäätöksiä rakentaa. Ravila (em. 266–277) toteaa silti, että näillä sanoilla ilmeisesti juuri niiden äänneasun ansiosta on erityinen ilmaisuarvo, ja kielen äännesysteemissä affektipitoisilla sanoilla on oma erikoinen asemansa. Kulonen esittää, että on jopa ajateltu, että deskriptiivisanoja voisi syntyä ”tyhjistä” eri periaattein kuin muuta sanastoa, ilmestyä kieleen uusia ja jatkuvasti. Kuitenkaan ei ole pystytty osoittamaan yhdenkään kokonaan uuden deskriptiivisanan syntyä – siinä mielessä, että sillä ei olisi yhtymäkohtia kielen muuhun sanastoon. Niille on silti ominaista suuri varioivuus, joka sekään ei ole säännötöntä ja vapaata. Variaation runsaus johtuu siitä, että deskriptiiviset sanat, samalla kun ne äänneasullaan kuvailevat tarkoitettaan, ovat myös ekspressiivisiä. Uusi sana ei Kulosen mukaan kuitenkaan voi syntyä pelkän äänneellisen motivaation voimasta, koska tällöin kuulijalla ei ole kompetenssia äänneyhdistelmien tulkintaan. (Kulonen 1996: 25–26.)

Näkemys ekspressiivisanaston rajattomasta produktiivisuudesta on kansanomaisen ja johtunee siitä, että kielessämme yhdelle tarkoitteelle löytyy runsaasti erilaisia ekspressiivisiä vastineita. Sanastoa

on aiemmin myös joidenkin tutkijoiden (esimerkiksi Rapola 1966 ja Vilkuna 1938) taholta pidetty satunnaisena, intuitiivisina ja vapaasti keksittävinä eli alkusyntyisinä. Suhtautuminen ekspressiivisanaston tutkimukseen on myöhemmin muuttunut niin, että ennakkoluuloinen suhtautuminen on nykyisin pikemminkin poikkeus kuin sääntö. (Mikone 2002a: 39, 41, 44.) Ekspressiivisanaston tutkimus on tuottanut runsaasti tietoa säännönmukaisuuksista, lainalaisuuksista ja useista muista sille tyypillisistä piirteistä, joista Mikone käyttää tutkimuksissaan käsitettä tunnusmerkkisyys.

Suomen kielen sanat voidaan etymologisesti jakaa seuraavaan viiteen ryhmään: Vanhat omaperäiset sanat, lainasanat, deskriptiiviset ja onomatopoeettiset sanat, johdokset, yhdyssanat, kontaminaatiot, assosiaatiot sekä alkuperältään tuntemattomien sanojen ryhmä. Vanhat omaperäiset sanat ja lainasanatkin saattavat olla luonteeltaan ja alkuperäiseltä motivaatioltaan deskriptiivisiä ja onomatopoeettisia. Osa näistä sanoista voidaan palauttaa vanhimpiin kantakieliin, mutta silti tyypillisimmillään deskriptiivisanasto on itämerenkielissä kielen nuorinta kerrostumaa. Usein näille sanoille on pystytty osoittamaan vastineita hyvinkin laajalti lähisukukielissä. (Kulonen 1996: 24–25.)

Jarva jaottelee itämerensuomalaisen ekspressiivisanaston semanttiset piirteet neljään pääkategoriaan. Ensimmäinen silmiinpistävä ilmiö on niiden monimerkityksisyys. Toinen semanttinen piirre on sanojen onomatopoeettisuus. Kolmanneksi ekspressiivisanat kuvaavat puhujan asennetta tarkoitetta kohtaan (vrt. alaluku 3.4.2). Ekspressiivisten sanojen tarkoite on usein jollain tavalla normeista poikkeava tai silmiinpistävä. Neljäntenä ekspressiivisanojen piirteenä Jarva näkee merkityksen tilannesidonnaisuuden. (Jarva 2003: 71–75.) Suomen kielen runsas deskriptiivinen sanasto edustaa itämerensuomalaisille kielille tyypillistä sanastollista rikkautta. Näiden sanojen äänneasus saattaa varioida runsaasti. Tyypillinen merkityksenmuutoksia aiheuttava varioitumistapa on ensitavun vokaalivariaatio, josta esimerkkinä verbisarja *kolisee, kilisee, kalisee*. (Anttila 1976: 131.) Suomalaisen ekspressiivisanaston piirteitä käsitellään erikseen luvussa 3.4.

### **3.4 Suomen kielen ekspressiivisten sanojen tyypillisiä piirteitä**

#### **3.4.1 Sanaston äänteelliset piirteet**

Ekspressiivisanastossa merkityseroja on aiheuttamassa äänteellinen variaatio. Äänteellinen motivoituneisuus edustuu sanoissa äännesymboliikkana eli äännemaalailuna. Äänteellinen variaatio ja äännesymboliikka kuuluvat kiinteästi ekspressiivisanastoon. Äännesymboliikan tutkimuksen kenttä on laaja, joten syvällinen pureutuminen siihen ei tässä kontekstissa ei ole mahdollista. Äännesymbo-

liikka voidaan jakaa erilaisiin tyypeihin, jotka käyn läpi suomen kielen ekspressiivisanaston näkökulmasta.

*Imitatiivinen* äännesymboliikka on erityisesti luonnon- ja muun ympäristön ääniä kuvailevien onomatopoeettisten sanojen ja fraasien piirre. Se saattaa esiintyä yhdessä sananjohdon kanssa, esimerkiksi tästä verbisarja *hihittää ~ hohottaa ~ hahattaa*. (Pajunen 1997: 478.) Imitatiivinen äännesymboliikka ilmenee eri kielten välisenä, universaalina samankaltaisuutena onomatopoeettisessa sanastossa, koska ihmisten kuulomekanismit ovat anatomisesti samankaltaisia eivätkä riipu puhuttavasta kielestä (Mikone 2002a: 111–112). Ravila (1952: 266) toteaa kuitenkin, että se mitä luulemme kuulevamme, määräytyy kieliyhteisömme perinteiden nojalla, jolloin vaikuttaa myös se, miten meitä on opetettu kuulemaan luonnon ääniä. Affektipitoiset sanat osoittavat silti hämmästyttävässä määrin samanlaisia piirteitä eri kielissä tuomatta kuitenkaan niihin uusia ääniteitä, paitsi alkuperältään lainasanoihin. (em. 266, 271.)

Yhdensuuntaisia tutkimushavaintoja on yksittäisten ääniteiden esiintymistiheydestä ekspressiivisessä sanastossa, ääniteiden sijainnista lekseemissä ja sen semanttisista vaikutuksista. Mikonen mukaan ekspressiivisanastolle tunnusmerkkisiin piirteisiin kuuluvat ääniteiden erilaiset frekvenssit neutraalissa ja ekspressiivisessä sanastossa sekä sellaisten ääniteiden esiintyminen ekspressiivisissä sanoissa, jotka puuttuvat neutraalista sanastosta. Vokaali *e* on Mikonen mukaan syrjäytynyt ekspressiivisanastosta (Mikone 2002a: 71).

*Synesteettisellä* äännesymboliikalla tarkoitetaan ei-akustisten ilmiöiden akustista symbolisaatiota. Tietty foneemit signaloivat tiettyjä ominaisuuksia, esimerkiksi vokaali *i* (usein myös *y* ja *e*) ilmaisee pienuutta, laajuutta ilmaisevat vokaalit *a*, *o* ja *u*. Muodon ja merkityksen välinen suhde ei ole enää täysin läpinäkyvä. (Pajunen 1997: 478–479.) Esimerkiksi sanassa *lintu* toimisi siis vokaali *i* ilmaisemassa pientä kokoa. Tai visertää-verbissä se ilmaisee pientä ääntä. Myös Jarvan (2003: 63) mukaan vokaali *i* esiintyy monien kielten pienuutta, korkeaa ääntä tai nopeaa, kevyttä liikettä merkitsevissä sanoissa ja vokaali *u* ilmaisee suurta kokoa, matalaa ääntä tai hidasta, raskasta liikettä ja vokaali *ö* tuo sanaan pejoratiivisen sävyn. Sivula esittää tähän esimerkkeinä sanat *röhkiä*, *mölistä* (1989: 168). Sivulan mukaan myös vokaali *ä* tuo mukanaan pejoratiivisuutta, esimerkiksi sanoissa *käkättää*, *pälpättää*. Mikonen (2002a: 70) mukaan vokaali *ö* onkin alun perin kuulunut vain ekspressiiviseen sanastoon. Ensi tavun lyhyt vokaali *ö* (*hölynpöly*, *hökkeli*, *mökä*, *höperö*) ennustaa vahvasti ekspressiivisyyttä sanoissa. Mikone on tutkimuksissaan todennut voimakkaimmin merki-



tykseen vaikuttaviksi vokaalit *ö* ja *o*, seuraavaksi eniten merkityksiin vaikuttavat vokaalit *u*, *y* ja *i*, kun taas *e*- ja *a*-äänteet ovat selvästi yleisempiä neutraaleissa kuin ei-neutraaleissa sanavartaloissa. Muita piirteitä ovat sananalkuisten *h*- ja *r*-foneemien runsaat frekvenssit. (em. 102, 75; Pajunen 1997: 479.)

Leskinen on päätenyt samoihin tuloksiin: Etuvokaalilla ilmaistaan korkeaa, takavokaalilla matalaa ääntä, suppea vokaali tajutaan väljää hiljaisemmaksi ja labiaalivokaali synnyttää kuulijassa voimakkaan, tumman äänen vaikutelman. Tremulantti *r* kuvaa hyvin tärisevää ja katkeilevaa ääntä ja frikatiivi *h* taas erilaisia hankaushälyjä (Leskinen 1991: 355). Konsonantti *r* onkin yleinen ekspressiivisanastossa ja kombinoituu herkästi.

Muita tunnusmerkkisiä piirteitä ovat sananalkuiset konsonanttiyhtymät, sananloppuiset konsonanttiyhtymät sekä kolmen tai neljän konsonantin yhtymät ensimmäisen ja toisen tavun rajalla (Mikone 2002a: 70–77).

*Konventionaalinen* äännesymboliikka ilmenee esimerkiksi sanoissa *kihistä*, *kohista*, *kuhista*, *kahista*, *kähistä*, *köhistä* (Pajunen 1997: 479). Konventionaalisuus esiintyy siis sanahahmoina, joissa äänteellinen variaatio esiintyy lähinnä ensi tavussa. Suomen kielessä erityisesti ekspressiivisten sanojen ensimmäisen tavun vokaalivaihtelu (*kilisee*, *kolisee*, *kalisee*) saa aikaa erilaisia merkitysvivahduksia. (Jarva 2003: 63, Leskinen 1991: 355 ja Mikone 2002a: 75.) Leskinen (em. 370) korostaa kuitenkin, että onomatopoeettisten sanojen äännevaihtelujen aiheuttamia merkityksenmuutoksia ei voida suoraviivaisesti kytkeä eri foneemien artikulatorisiin tai akustisiin ominaisuuksiin.

### 3.4.2 Affektiivisuus

Länsimäki on esittänyt tutkiessaan suomen verbikantaisia in:ime-johdoksia varsin suuren joukon ekspressiiviverbeistä muodostettuja, eritoten murteissa esiintyneitä kuvailevia nimityksiä esineille, elimille, aineille, ihmisille ja eläimille. Näillä pyritään kuvaamaan jotakin tarkoitteessa ilmenevää ominaisuutta. Ominaisuutena on usein jokin silmiinpistävä, tavanomaisesta poikkeava ominaisuus tai tärkeänä pidetyn ominaisuuden vähyys. Nämä nimitykset heijastavat usein puhujan asenteita puhumisen kohteesta ollen vahvasti affektiivisia. Ilmauksissa on usein leikkillisyyttä tai negatiivinen, paheksuva sävy. Samoilla tarkoitteilla voi olla kymmenittäin ilmaisuja eri murrealueilla. (Länsimäki 1987: 231–258.)

Myös Leskisen mukaan affektiivisuus on ekspressiivisanoille tyypillistä, mutta sitä on myös muunlaisissa lekseemeissä (2001: 12).

### 3.4.3 Verbien johdosmaisuus

ISK toteaa, että deskriptiivisiä sanoja muodostetaan tyypillisesti muotteihin, jotka varsinkin verbeissä edustavat jotain johdostyyppiä. Deskriptiivisessä sanassa muotin sisältämä suffiksiaines (johdin) ei yleensä liity lekseemikantaan, vaan deskriptiiviseen sanavartaloainekseen., joka ei silloin edusta mitään lekseemiä. (ISK 2004: § 154.) Ekspressiiviset verbit ovat johdosmaisia (ISK 2004: § 309). Johtaminen eli derivaatio puhtaassa muodossaan tarkoittaa uuden sanan muodostamista toisesta sanasta. Johtaminen jakautuu moneen eri tyyppiin. Tässä esittelen ekspressiiviverbeille tyypillisimmät johtamisen tavat. Ekspressiiviseen kantasanaan liitetään irrallinen johdinaines. Tätä sanotaan johtimella johtamiseksi. Johdinaines toimii näissä suffiksaalisesti.

Tyypillinen suomen ekspressiiviverbijohdin on *ise-*. Se liittyy deskriptiiviseen (C)VC -rakenteisiin kanta-aineksiin. Esimerkijohdoksina näistä *tutisee*, *värisee*, *höpisee*, *vikisee*, *surisee* ja *kapisee*. ISK:n mukaan *ise-*verbit ilmaisevat tasaisena jatkuvaa ääntä tai samanlaisina toistuvista osista johtuvaa liikettä. Vartaloltaan *ise-*loppuiset verbit ovat kaikki deskriptiivisiä. ISK ja Kulonen (2010) nimittävät tätä johdostyyppiä frekventatiiviseksi. Uudismuodosteet ovat samanlaiseen kantavartalomuotoon mahdollisia. (ISK 2004: § 367)

Yleinen momentaalijohdosmuoto ekspressiiviverbeissä on *AhtA*-johtimella muodostettu verbi. Korrelaattilliset ja kantasannattomat *AhtA*-verbit ovat usein vartaloainekseltaan deskriptiivisiä. Uudismuodosteet ovat myös mahdollisia. Esimerkkeinä mainitsen *livahtaa*, *äännähtää*, *jämähtää* ja *polskahtaa*. *AhtA*-verbeistä johdetut *UttA*-verbit kuten *jysä(hd)yttää*, *roja(hd)uttaa* ovat puolestaan semanttisesti kausatiivisia ja ilmaisevat liikuttamista tai äänen tuottamista. Myös *ise-*verbeillä on kausatiiviset *UttA*- tai *tA*- edelleenjohdoksensa, esimerkiksi *kilisyttää*, *vapisuttaa*. (ISK 2004: § 369, 309.)

Ekspressiiviset *U*-johdokset ovat kantasannattomia ja aspektiltaan konuatiivisia. ISK:n mukaan konuatiivisuus ja frekventatiivisuus tarkoittavat samaa. Nämä verbit ovat kaksitavuisia ja keskeinen deskriptiiviverbiryhmä. Näissä *U*:ta edeltää usein konsonantti *k*. Esimerkkeinä näistä *keikkua*, *paukkua*, *hytkyä*, *räpsyä*, *leijua* ja *loiskua*. Kompleksisen *U*-loppuisen johtimen sisältävät deskrip-

tiiviverbit ovat sen sijaan harvinaisia, lähinnä *VntU*-johtimisia, esimerkiksi *nuhraantua*, *rähjäntyä* ja *äkääntyä*. (ISK 2004: § 309, § 340.)

Lisäksi on vartaloltaan kaksitavuisia *i*-loppuisia deskriptiiviverbejä, kuten *määkiä*, *söhiä* ja *voihkia*. Vartaloltaan *tA*-loppuiset verbit, kuten *hekottaa*, *jankuttaa*. Johdinta *-ttA* edeltää näissä lyhyt vokaa-li tai *UU*. *stA*-johdinta edeltää deskriptiiviverbeissä yleensä (*heristää*, *kakistaa*, *kipristää*, *pilkistää*, *rellestää*). Deskriptiiviverbejä on myös *rtA*- ja *ltA*-vartaloisissa verbeissä (*kujertaa*, *lepertää*, *räpel-tää* ja *ujeltaa*). Ekspressiivisanaston *AA*-tyyppiset verbit ovat frekventatiivisia. Usein ne ovat yhtä aikaa sekä onomatopoeettisia että deskriptiivisiä. Esimerkkeinä ovat *hoilata*, *pörrätä*, *ryypätä*, *jyr-rätä* ja *junnata*. Useimmissa on toistuvan tai jatkuvan äänen tai liikkeen merkitys ilman frekventa-tiivisiä johdinaineksia, kuten *le*-johdinta ja *tA*-johdinta. Lisäksi on *ksi*- ja *hti*-johdoksia: *tupeksia*, *koikkelehtia*. *Oi(tU)*-verbeissä on vain tilapäisiä deskriptiivisiä muodosteita, esimerkkeinä *mähmä-röidä* ja *räpelöidä*. (ISK 2004: § 309.)

Räisäsen mukaan onomatopoeettis-deskriptiivisiä sanoja muodostettaessa muodostetaan uusia sano-ja vartalonsisäisellä johtamisella, vartalofoneemeja varioimalla. Nykysuomen sanakirjassakin on sellaisia verbiketjuja kuin *hilkkua*→*hulkkua*→*helkkyä*→*hylkkyä*→*hölkkyyä* tai *parskua*→*pirs-kua*→*porskua*→*pärskyä*. Useinkaan ei ole osoitettavissa välitöntä kantasanaa. (Räisänen 1978: 339.)

Tyypillistä deskriptiiviverbeille on myös se, että sama vartalo esiintyy erijohtimisten deskriptiivi-verbien sarjoissa: *räiskyä*, *räiskiä*, *räiskähtää*, *räiskähdellä*, *räiskäyttää*, *räiskäytellä*, *räiskäistä*. Saman sarjan verbit ovat toistensa korrelaatteja. Joskus deskriptiiviverbeinä on muitakin sanoja kuin tällaisen verbisarjan jäseniä tai edelleen johdoksia, esimerkiksi *notkua*-verbillä adjektiivi *not-kea* ja substantiivi *notko*. Nämä eivät aina ole yhtä leimallisesti deskriptiivisiä sanoja kuin vastaava verbi. Näiden sarjojen perusteella syntyy uusia deskriptiiviverbejä. Deskriptiiviverbit edustavat joh-dostyyppien morfologisia muotteja ja samalla myös monelta osin verbijohdosten semanttisia pää-ryhmiä. (ISK 2004: § 309.)

## 4. Tutkimuksen esittely

### 4.1 Aiempi alakoululaisten sanastontutkimus Suomessa

Laajaa alakouluikäisen sanaston tutkimusta edusti Suomessa ensimmäisenä *Opettajan sanastokirja* (Karvonen, Takala, Röman & Ylimentalo 1970). Se on koottu 8700 3.- ja 4.-luokkalaisten kirjoittamasta aineesta silloisen Keski-Suomen läänin kansakouluista. Aineiden aiheet, 39 erilaista otsikkoa, valittiin tarkoituksenmukaisen laaja-alaisesti siten, että edustettuina olivat eri elämänalueisiin liittyvät sanastot (em. 29). Tavoitteena oli kartoittaa oppilaiden kirjoitelmissaan käyttämä keskeinen sanasto. Tutkimuksessa on esitetty sanalistoja sekä 600 yleisimmästä sanasta että kaikista aineissa käytetyistä sanoista. 600 yleisimmin käytetyn sanan joukossa ei ole ekspressiivisanastoa. Murteelliset sanat ovat omassa listassaan. Niiden joukossa on runsaasti ekspressiivisanastoa.

Vuoden 1969 neljäsluokkalaisten sanavaroista on tehnyt mielenkiintoisen tutkimuksen Pääkkönen (1982).<sup>3</sup> Oppikoulujen pääsykokeessa teetettiin yli 60 000 11-vuotiaalle koululaiselle toistokirjoitus, jossa heidän piti kirjoittaa mahdollisimman sanatarkasti kuulemansa eläintarina. Alkutekstissä oli 258 sanetta. Tuotoksista valittiin tutkimukseen arpomalla 1348 tarinan otos. Niissä käytetyt lekseemit jaettiin kahtia, toistettuihin ja omiin. Verbejä lasten tuotoksissa esiintyi prosentuaalisesti eniten, sama prosentuaalinen määrä kuin alunperin kuullussa sadussa. Tuotettujen verbien ryhmässä esiintyi myös eniten omia, alkuperäisestä tekstistä puuttuneita lekseimejä. Toistokirjoituksissa esiintyi yhteensä noin 600 erilaista, alkuperäisestä tekstistä puuttunutta verbiä. Näistä verbeistä 148 oli lasten omia deskriptiiviverbejä. Näistä valtaosa oli liikettä kuvailevia verbejä: *ampaista, hoippua, koikkelehtia, pöllähtää*. Suuri määrä oli myös ääntä tai hengitystä kuvailevia verbejä: *kaakattaa, kähistä, möristä, vinkua* ja 16 erilaista nauramisen verbiä. Oven sulkemista lapset osasivat kuvata ekspressiivisesti useilla verbeillä. Myös koloratiivirakenne oli käytössä. Neutraalien verbien ohella

---

<sup>3</sup> Vertaan jatkossa (ks. s.23–24) tämän tutkimuksen tulosta uudempaan tutkimukseen. Tampereen yliopistossa on vuosina 2007–2011 koottu Koulukorpus *Unelmien(i) päivä* (Pajunen – Puranen – Yli-Paavola). Alkuperäinen 1.–6.-luokkalaisten kirjoitelmista koottu Koulukorpus sisältää tutkimusaineistosta 71 000 sanetta. Aineistoa on täydennetty Raahen aineistolla, joka koostuu 1.–6.-luokkalaisten kirjoitelmista, 3. ja 4. luokan kirjoitelmia sisältävällä kielikylpyaineistolla, kielikoulun 3.-luokkalaisten aineilla ja Sintosen keräämillä 5.-luokkalaisten kirjoitelmilla. 2.-luokkalaisten aineistoa on täydennetty kirjoitelmilla, jotka on kerännyt Honko (2007–2008). Lisäaineiston nostavat Koulukorpuksen sanemäärän yli 82 000:een

alkuperäinen tarina oli sisältänyt vain kaksi deskriptiivistä verbiä (*syöksyä* ja *tuiskahtaa*). Neutraalien verbien toistossa koehenkilöt noudattelivat tarkemmin alkuperäistä tarinaa. (Pääkkönen 1982: 110–121.)

Koehenkilöiden kyky tuottaa näin monenlaisia deskriptiiviverbejä, selittyy osin sillä, että kontekstina oli oppikouluun pyrkiminen ja lasten pyrkimyksenä oli näin osoittaa rikasta kielenkäyttöä kirjoitelmissaan. Kun alkuperäisen tarinan kaksi mainittua deskriptiiviverbiä tyyllillään tavallaan rohkaisivat pyrkijöitä käyttämään kuvailevaa sanastoa, lapset kykenivät korvaamaan unohtamansa ilmaisut muilla, omilla deskriptiiviverbeillään. Pääkkösen (em. 120) mukaan tämä kertoo deskriptiiviverbien merkittävydestä lasten kielessä sekä kehittyneestä tyylijajusta (em. 122). Deskriptiivisanaston käyttämisessä onkin oltava huolellinen sen sisältämän emotionaalisen aineksen vuoksi. Koska toistokirjoituksen tekemisen kontekstina oli oppikouluun pyrkiminen, edusti informanttien joukko tässä valikoitunutta oppilasainesta.

Tutkimus osoitti, että 11-vuotiailla oli noin puoli vuosisataa sitten hallussaan vaihtelevia ekspressiiviverbejä runsaasti. Joka neljäs kirjoitelmissa esiintynyt oma verbi oli ekspressiivinen. Mainitusta korpuksesta ei ole erikseen tehty muun ekspressiivisanaston kartoitusta, mutta edellä todettu kertoo kuvailevien verbien runsaasta käyttämisestä.

Saarela (1991 ja 1997) on tehnyt pitkittäistutkimuksen kouluikäisten kielestä sanastontutkimuksen valossa 2., 4., 6. ja 8. luokalla kirjoitettujen kirjoitelmien saneista. Hän on todennut muun muassa, että alaluokilla dynamiikkaa luovien verbien määrä on suuri (Saarela 1997: 167). Neljäsluokkalaisten kirjoitelmien 30 esiintymistiheydeltään yleisimmän sanan joukossa oli eniten verbejä, 33 prosenttisyyskikköä (Saarela 1991: 33). Tutkimustulosten valossa alaluokkalaisten teksteissä ekspressiivisille verbeille olisi runsaasti käyttömahdollisuuksia kieltä elävöittämään.

Myöhempinä vuosina Opetushallituksen teettämien säännöllisten perusopetuksen oppimistulosten arviointien ja seurantatutkimusten (vrt. Huisman 2006; Lappalainen 2003; 2004; 2008; Metsämurtonen 2006) sisällöissä on äidinkielen muiden osa-alueiden mukana tutkittu myös eri vuosiluokilla oppilaitten sanastotietoutta, vaikka selvitykset eivät sinänsä keskity sanastotutkimukseen. Tietoa erityisesti ekspressiivisanaston tuntemuksesta tai käytöstä eivät oppimistulosten arvioinnit anna.

Alakouluikäisten lasten suomen kielen taidon kehittymistä on viime vuosina tarkasteltu Tampereen yliopistossa lukuisissa pro gradu -töissä, joissa on käytetty Anneli Pajusen johdolla kerättyä laajaa

tekstikorpusta *Unelmien(i) päivä* (ks. alaviite 2, s. 23). Tutkimusprojekti *Suomen kielen myöhempi hallinta: kouluikäiset ja nuoret aikuiset* jakautuu sanastonhallinnan ja kirjoitustaitojen tutkimukseen. Koulukorpuksesta on tehty useita pro gradu -tutkielmia. Laine-Leinosen (2013) pro gradu -tutkimus keskittyy sanaluokkien edustumiseen lasten kirjoitetussa kielessä alakoulun aikana. Palonen (2013) on tutkinut koulukorpuksen kirjoitelmien pronomineja, Kuisma (2011) ominaisuuden ilmausten käyttöä ja Koivunen (2012) adverbien käyttöä kirjoitelmissa. Mari Honko (2013) on tehnyt väitöstutkimuksen *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito*, joka keskittyy tarkastelemaan suomea ensikielenään käyttävien ja suomea toisena kielenä käyttävien oppijankielitä erityisesti verbisanastontutkimuksen näkökulmasta.

Tampereen yliopistossa kootusta *Unelmien(i) päivä* -aineistosta tehdyssä tutkimuksessa todettiin alakoululaisten kirjoitelmissa yleisimmin esiintyneiksi verbeiksi seuraavat: *olla, mennä, saada, ei, lähteä, tulla, syödä, haluta, ostaa* ja *käydä*. Nämä kymmenen suurifrekvenssistä neutraalia verbiä kattoivat yli 50 prosenttiyksikköä kaikista kirjoitelmissa käytetyistä verbeistä. (Laine-Leinonen 2013: 33, 86.) Tarkastellessani tutkimuksen sadan eniten käytetyn verbin luetteloa (em. 97) en löydä joukosta ainoatakaan kuvailevaa verbiä. Muistakaan sanaluokista ei sadan eniten käytetyn leksemin joukosta löydy ekspressiivisiä sanoja.<sup>4</sup> Kirjoitelmien aihe, *Unelmien(i) päivä*, on kertova ja sävyllään affektiivinen, joten ottaen huomioon ekspressiivisanaston affektiivisuuden (ks. luku 3) olisi odotuksenmukaista löytää kirjoitelmista ekspressiivisiä sanoja. Niiden vähäinen käyttö on mielenkiintoista verrattaessa aiemmin esittelemääni tutkimukseen vuoden 1969 neljäsluokkalaisten kirjoitelmista.

Ekspressiivisten sanojen vähäinen käyttö koululaisten kirjoitelmissa ei oman vuosikymmeniä jatkuneen opettajana työskentelyni jälkeen yllätä. Olen opettanut äidinkieltä peruskoulussa pääasiassa alakoulun luokanopettajana ja erityisopettajana. Yllä mainittu tutkimushavainto tukee omia 7–12-vuotiaiden lasten kirjoitelmista tekemiäni empiirisiä havaintoja. Kaikki edellä esiteltyt tutkimukset perustuvat oppilaiden kirjoitelmien saneiden tarkasteluun. Siten ne edustavat sanojen vapaata tuottamista. Kirjoitelmien tutkimukseen perustuvan sanastontutkimuksen heikkous on se, että aihe rajaa käytettävää sanastoa. Korpuslingvistiset tutkimukset leksikon kartoittamisessa ovat pääosin keskit-

---

<sup>4</sup> Anneli Pajusen sähköpostiviesti vastauksena tiedusteluuni ekspressiivisten verbien tutkimuksesta liittyen Koulukorpuksen kirjoitelmiin 29.10.2014: ”Ei ole (tutkittu) ja ei siitä voisikaan tehdä, koska korpuksessa ei käytännössä ole ekspressiivisiä verbejä.”

tyneet kirjoitelmissa tuotettujen lekseemien esiintymien toistumiseen, frekvenssiin ja eri tavoin luokiteltujen lekseemiryhmien prosentuaaliseen esiintymiseen aineistossa.

Lapset oppivat nopeammin tunnistamaan sanoja kuin käyttämään niitä produktiivisesti (Docrell & Messer 2004: 39). Lekseemin produktiivista käyttöä edeltää sen ymmärtäminen. Passiivista sanavarastoa voidaan tutkia sanastollisten näytteiden ymmärtämistä mittavin kokein, joita ovat muun muassa synonyymikoe, määrittämiskoe, tunnistamiskoe ja kuvasanavarastotestit. Lapsen passiivisella sanavarastolla on havaittu olevan merkittävä vaikutus kirjoitustaitoihin ainakin kirjoitelman rakenteen, sisällöllisen rikkauden ja käytettyjen hahmottamisstrategioiden osalta (Matilainen 1989: 149–157).

Koululaisten käsityksiä sanojen merkityssisällöistä on tutkittu niukasti. Tampereen yliopiston viimeaikaisista myöhemmän kielenkehityksen tutkimuksista löytyy merkityksien ymmärtämiseen liittyviä kyselytutkimuksia: Rantalan (2012) tutkimus yläkouluikäisten ja lukiolaisten olotilanilmausten sanastonhallinnasta edustaa erilaisten sanontojen merkityksien ymmärtämisen selvitystä. Härkönen (2012) on omassa tutkielmassaan käsitellyt verbi-idiomien merkityksien ymmärtämistä viidennellä vuosiluokalla. Turunen (2012) on pro gradu -tutkielmassaan omalla kyselyaineistollaan tutkinut peruskouluikäisten taitoja ymmärtää abstrakteja substantiiveja ja olotilanilmauksia. Routaman (2008) kyselytestiin perustuva pro gradu -tutkimus keskittyy spatiaalisten käsitteiden hallintaan alakouluiässä.

Alakoululaisten sanastotaitojen tutkimuksen painopiste on siis kohdistunut sanojen itsenäiseen, tuottavaan käyttämiseen. Painopisteessä ovat olleet sanojen esiintymisfrekvenssien tarkastelu, sanojen käyttämisen kontekstit ja sanavaraston kehittyminen iän myötä. Korpuslingvistiikkaa on käytetty myös lekseemien merkityksentutkimuksessa siten, että merkityksiä on tulkittu esiintymiskontekstien perusteella. Nyttemmin varsinkin kehittyneiden kielenkäyttäjien sanastontutkimuksessa korpuslingvistiikan rinnalle käyttöön otetut kyselytestitutkimukset ovat osoittautuneet oivallisiksi (vrt. Raukko [1999] 2002; Vanhatalo 2002). Esimerkiksi harvinaisen sanaston ja lähisynonyymisten sanojen merkityksistä voidaankin kyselytestein saada informanttien avulla syntyperäisiltä puhujilta ajantasaista tietoa lekseemien merkityksistä ja käytöstä (Vanhatalo 2002: 350). Ekspressiivisanastoon liittyy runsaasti lähisynonymiaa, jota kyselytestein voidaan tutkia sekä semantiikan tutkimuksen että käytön tasolla (em. 350). Objektivistista tietoa sanojen yksilöllisistä merkityssisällöistä voi-

daan enenevässä määrin sekä hankkia että käyttää hyväksi toimivien sanakirjojen laatimiseen Internetin avulla (Vanhatalo 2003: 352).

Omassa tutkimuksessani keskityn mittaamaan verbien denotatiivista ymmärtämistä, sanamerkityksen tuntemista. Tuntemisella tarkoitan tässä verbin semanttisen sisällön tunnistamista siinä merkityksessä kuin se nykyisissä sanakirjoissa on määritelty. Käyttämäni sanakirjatulkinnat (ks. luvut 4.3.1 ja 5.1) pyrkivät perustumaan kieliyhteisöme yhteisiin näkemyksiin. Grönforsin (2013: 37, 46, 50) mukaan leksikografian piirissä on yhä enemmän pyrkimystä kuvailevuuteen sanan merkitystä selitettäessä, mutta se ei milloinkaan kykene täysin välttämään normatiivisuutta. Lasten myöhempään kielenkehitykseen liittyvä tutkielmani kartoittaa sanastotietoutta pyrkimättä etsimään ajantasaista tietoa kyselyn ekspressiivisten verbien semanttisista sisällöistä.

#### **4.2 Tutkimustehtävä ja sen rajaukset**

Käytän tässä ekspressiivisyyttä käsittelevässä tutkielmassa ei-neutraaleista verbeistä kattotermiä ekspressiiviverbit (ks. luku 3). Tutkimukseni pääasiallisena tavoitteena on luoda yleiskuva siitä, missä määrin neljäsluokkalaiset tuntevat sanakirjojen ekspressiiviverbejä. Ekspressiivisanoja on kielessämme paljon, mutta silti niiden käyttö sekä puhutuissa että kirjoitetuissa teksteissä on harvinaista (ks. alaluku 3.3).

Kieli elää ja kielenkäyttö muuttuu. Tutkimukseni ei kuitenkaan pyri etsimään ajan muuttuessa tapahtuvia merkityksen muutoksia tai mahdollisesti yksilöllisiä tulkintoja kyselyn verbeille. Se ei etsi tietoa ekspressiivisten verbien uusia, mahdollisesti nykykielessä jo muuntamista vaativia määritelmiä varten. Ekspressiivisten verbien semanttisten tulkintojen ajantasainen ja tarkka analysointi ja lähisynonymian problematiikka jätetään tutkimuksen ulkopuolelle. Sanakirjojen verbeille antamat merkitykset on tässä tutkimuksessa käsitetty kielellisen yhteisöme yleisesti hyväksytyiksi normeiksi, joiden perusteella tehtävien vastaukset on analysoitu. Tutkimukseni lähestyy sanan semantiikan tuntemista denotatiivisella tasolla, kieliyhteisön yleisesti hyväksymän tulkinnan mukaan.

Grönrosin mukaan sanakirjat ovat pohjimmiltaan kielen kuvauksia. Suomessa suurilla yleiskielen sanakirjoilla on aina ollut yhteys viralliseen kielenhuoltoon. Puhekielisten ilmausten vähitellen siirtymässä yleiskieleen sanakirjojen normatiivisuudesta voidaan olla eri mieltä, mutta ajatusta yhteisestä kielestä ne tukevat (Grönros 2013: 37–41.) Kieliyhteisön hyväksyntä sanakirjamerkityksien ohjailevuuteen on mitä ilmeisimmin johtanut affektiivisuutta sisältävän ekspressiivisen sanaston usein ta-



pahtuvaan rajaamiseen ei-asiatyylliseksi tai arkityylliseksi sanastoksi. Sanakirjan mahdollisesti alun perin kielen rekisteriä kuvaavaksi tarkoitettu merkintä, esimerkiksi *ark*, on tällöin ymmärretty ohjeelliseksi (vrt. em. 44–45).

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisen tavoitteisiin on perusopetuksen opetussuunnitelmassa kirjattu opetuksen perustuminen yhteisölliseen näkemykseen kielestä: yhteisön jäsenyys ja osallisuus tietoon syntyvät, kun oppii käyttämään kieltä yhteisön tavoin (POPS 2004: 46). Tutkimukseni on osa myöhemmän kielenkehityksen tutkimusta ja siten näkee alakoululaisen kielen vasta kehittyvänä kielenä. Näin ollen kielen yhteiset normit muodostavat luonnollisen perustan aineiston analyysille.

Oheistavoite tässä tutkimuksessa on kartoittaa, onko yhteyttä neljäsluokkalaisten verbituntemuksen ja oppilaan lukuharrastukseen liittyvien tekijöiden, kuten lukemisen määrän, perheen lukuharrastukselle antaman tuen ja lukemiseen liittyvien asenteiden välillä. Pyrin myös havaitsemaan, onko verbien tuntemisella, toisin sanoen kyselyn tuloksella, yhteyttä vieraan kielen oppimiseen. Onko oman äidinkielen sanavaraston laajuudella yhteyttä vieraan kielen oppimiseen? Lisäksi kartoitan, onko tyttöjen ja poikien välillä eroja ekspressiivisten verbien tuntemuksessa.

Tutkimuksessa rajoitutaan kirjoitettuun kieleen. Puhkielisten tilanteiden kartoittaminen näin laajassa pro gradu -tutkielmassa olisi liian haasteellista. Monet lapsen kielenkehitykseen ja sanavaraston muodostumiseen oleellisesti liittyvät seikat on tämän tasoisessa opinnäytteessä jätettävä tarkastelun ulkopuolelle. Näitä ovat esimerkiksi perheen murretausta ja lapsen kasvuympäristön vaikutukset lapsen kieleen kaikkine vuorovaikutustilanteineen, lapsen persoonallisuuteen liittyvät seikat sekä lapsen oppimiskykyyn ja työskentelytaitoihin liittyvät seikat. Kasvuympäristön vaikutuksista luku-tottumuksiin otetaan tarkasteluun perheen yhteiseen lukemiseen liittyvät käytänteet pelkästään lapsen niistä haastattelulomakkeessa antamien tietojen mukaisesti.

## **4.3 Tutkimusaineisto**

### **4.3.1 Kyselylomakkeiden verbivalikoima ja rakenne**

Koska tutkimuksen tavoitteena oli nimenomaan laaja kartoitus oppilaiden kuvailevien verbien tuntemuksesta, päätin ottaa mukaan mahdollisimman paljon verbejä. Verbien yhteismäärä on 207 (ks. liite 1). Kyselyn verbit ilmaisevat konkreetteja toimintoja, havaittavia tiloja ja tekoja. Valitsin verbit *Nykysuomen sanakirjasta* (1966), *Kielitoimiston sanakirjasta* (2012) ja *Suomen kielen perus-*

*sanakirjasta* (1990–1994) siten, että niiden tuli esiintyä niissä kaikissa. Nykysuomen sanakirjan tuli mainita ne deskriptiivisiksi tai onomatopoeettisiksi verbeiksi. Verbien valintaan vaikutti myös oma pitkä työkokemukseni alakoulussa ja sen aikana muodostunut oma intuitio siten, että hyvin harvinaisilta tuntuneet verbit jätin pois tutkimuksen aineistosta. Taajuussanaston (mts. 15) 12 663 yleisimmän käytetyn joukkoon kuuluvia verbejä on mukana 17. Käytin kyselytehtävien laadinnassa lähtökohtana omaa kielitaitoani.<sup>5</sup>

Kyselylomakkeita laatiessani minulla ei ollut malleja. Aikuisille tarkoitettuja merkityksentutkimuslomakkeita (vrt. Kokkonen 2013; Raukko; 2002; Vanhatalo 2002) en voinut niiden vaikeustason takia käyttää malleina lasten tehtävälomakkeille. Neljäsluokkalaisen mahdollisuudet osoittaa kirjallisessa muodossa verbin merkityksen tuntemustaan ovat sen odotuksenmukainen käyttö ja monivalintatehtävät. Virkerakenteiden kompleksisuus saattaisi korostaa mahdollisia ymmärtävän lukutaidon ongelmia ja siten heikentää kyselyn validiteettia.

Dockrellin ja Messerin (2004: 40) mukaan sanastotaitoja voidaan mitata muun muassa monivalintatehtävillä, joiden heikkoutena on kuitenkin, että ne antavat hyvät mahdollisuudet oikean vastauksen arvaamiseen. Tästä huolimatta päädyin käyttämään tutkimuksessani monivalintatehtäviä, koska mahdollinen arvaaminen ei olennaisesti voi vääristää tutkimustulosta, kun otetaan huomioon verbien suuri määrä. Laatimani kyselylomakkeet jakautuivat kolmeen osioon (liite 1). Tehtävät sisältävät merkityksenantoa, synonyymien tunnistamista, verbien ryhmittelyä, luokittelua ja sanamerkityksen ymmärtämistä osoittavaa valikointia. Kontrolloituja tuottamista edustavat lauseiden täydennystehtävät. Otin mukaan myös yhden sananselitystehtävän (osio II tehtävä B), koska esimerkiksi Dockrellin ja Messerin (2004: 41) mukaan määritelmätehtävät ovat parempia sanastotietouden selvittämisessä. Ne vaativat kuitenkin metalingvististä tietämystä ja ovat riippuvaisia sanastotaitojen lisäksi muista lingvistisistä taidoista (em. 41).

---

<sup>5</sup> III tehtäväosion tehtävä B jätettiin pois analyysistä. Sen tarkoituksena oli tutkia, miten lapset tulkitsevat lähisynonyymisten verbien merkityseroja. Se sisälsi *itkemisen* ja *nauramisen* lähisynonyymien merkityserojen tunnistamista ja perustui Kokkonen (2013) pro gradu -tutkimuksen tuloksiin. Kokkonen tutki itkemis- ja nauramisverbien lähisynonyymien merkityserojen näkemyksiä nuorten aikuisten vastaajien joukossa. Tehtävä osoittautui informanteille liian hankalaksi ja siten epäonnistuneeksi eikä sinällään vastannut tutkimuskysymyksiin.

Rakensin kyselylomakkeiden tehtävät helposti ja nopeasti toteutettaviksi tavoitteena saada tietoa mahdollisimman monesta verbistä mahdollisimman monenlaisessa kontekstissa. I osioon kokosin noin sata verbiä, joista oppilaan tuli ympyröidä ne, jotka koki ymmärtävänsä. Näistä Taajuussanaston (mts. 15) 12 663 yleisimmän esiintyvien sanojen joukossa olivat verbit *suhisee, kilisee, huhkii* ja *natisee*. II osio rakentui 20 täydennettävästä lauseesta, joista 10 ensimmäiseen tuli sijoittaa sopiville paikoille annetut 10 verbiä ja loput 10 lausetta tuli rakentaa valmiiksi annetun verbin ympärille. Näissä lauseissa esiintyivät verbit *kellahti, tupsahti, tihrutelti, ropisi, kyhnytti, köllötti, törrötti, so-perteli, töllisteli, hörppäsi, hössöttää, vonkuu, tirisee, roikottaa, räiskii, mutustaa, läimii, kuhisee, puhkuu* ja *ärisee*. Kolmannessa tehtävässä piti selittää omin sanoin verbit *vouhottaa, rääkyä, kup-sahtaa, tiirailee, rimputtaa* ja *lepertelee*. Tämän osion sanoista vain verbi *ropisee* on mainittu Taa-juussanaston (mts. 15) 12663 yleisimmän sanan joukossa. III osion alussa oli viisi lausetta, joihin piti täydentää sopivampi predikaattiverbi kahdesta annetusta: *urahteli/örisi, pärisee/pirisee, kalah-ti/kilahti, tömähti/pelmahti* ja *ritisee/rätisee*. Valitsin lausekontekstin siten, että oikea, kontekstiin kuuluva verbi on erikoistunut tähän käyttötilanteeseen. Sen jälkeen 30 annetun verbin joukosta piti etsiä 15 veden liikettä tai ääntä kuvaavaa verbiä. Seuraavassa tehtävässä annetut 28 verbiä tuli luo-kitella neutraalin päätarkoitteen mukaan joko *kävelemiseksi, juoksemiseksi, laulamiseksi* tai *valit-tamiseksi*. Viimeisessä tehtävässä piti 8 verbille löytää suunnilleen samaa tarkoittavat parit, yhteen-sä kahdeksan paria. III osion verbeistä Taajuussanaston (mts. 15) yleisyysjoukkoon kuuluivat verbit *rätisee, hyräilee, kohisee, kuohuu, lirisee, mullistaa, nakertaa, pauhaa, pusertaa, sähisee, värisee* ja *rehentelee*. III osiossa oli yhteensä 84 verbiä.

Kokosin erilaisia tehtävämuotoja, joihin sisällytin ekspressiivisten verbien tuntemista vaativat osat. Kaikki valitsemani tehtävämuodot ovat kuitenkin tuttuja neljäsluokkalaisille peruskoulun eri oppi-aineiden harjoituskirjoista. Jokaisessa tehtävässä oli riittävä ohjeistus ja tarvittaessa malli. Vaihtelevien tehtävämuotojen käytön tavoitteena oli oppilaiden mielenkiinnon ylläpitäminen ja oppilaalle mahdollisesti huonosti sopivan tehtävämuodon virhevaikutuksen vähentäminen. Monenlaiset tehtä-vämuodot tukevat tämän sanastotutkimuksen päätavoitetta, yleiskartoitusta ekspressiiviverbien tun-temuksesta ja ymmärtämisestä, koska verbit esiintyvät erilaisissa konteksteissa ja myös irrallisina kokonaan ilman lausekontekstia. Monet tehtävämuodoista vaativat sanan tuntemisen lisäksi sen käyttämisen hallintaa rajatuista konteksteissa.

Vaikka ekspressiivisiä verbejä käytetään tyypillisesti usein ”värittämässä” ilmaisua koloratiivira-kenteissa (*juosta jolkutteli*), jätin koloratiivirakenteet verbejä valitessani pois aineistosta (ISK 2004:

§ 493). Koloratiivirakenteissa verbin merkityssisältö olisi ollut informantille liian ilmeinen rakenteen pääverbin tarkoitteen myötä, joten tätä tutkimustani koululaisten ekspressiivisten verbien tuntemuksesta koloratiivirakenteiden mukaan ottaminen ei olisi palvellut.

Verbeistä käytin tutkimuksen kaikissa tehtäväosioissa aktiivin indikatiivin yksikön kolmatta persoonamuotoa joko presensissä tai imperfektissä, koska kyseinen verbimuoto on alakouluikäisen informantin helpompi liittää lausekontekstiin kuin verbin sanakirjamuoto, ensimmäisen infinitiivin lyhyt muoto. Varhaisen kielenkehityksen tutkimus on osoittanut, että lapsi käyttää puheessaan yksikön kolmatta persoonamuotoa sanakirjamuotoa aiemmin, jopa itsestään puhuessaan. On tunnettua, että juuri puhumaan oppinut lapsi kertoo tekemisistään omaa nimeään agenttina käyttäen persoonamuotoisen verbin päätteettömän yksikön kolmannen muodon yhteydessä. Aikuisten puhe toimii mallina. Lapsenkielen tutkijat ovat todenneet, että kyseinen muoto on eittämättä puheen verbitaivutuksen ensimmäinen muoto, joskin aktiivin imperatiivin toinen persoonamuoto saattaa olla käytössä jo hyvin varhain, jo esimorfologisessa vaiheessa. Laalon mukaan yksikön kolmannen persoonan presens on semanttisesti neutraalein verbinmuoto. (Laalo 1994: 436; vrt. Laakso 2007: 36.) Pian opitaan myös passiivin presens ja nominaalimuodoista kolmannen infinitiivin illatiivi. Saarela (1997) on todennut yksikön kolmannen persoonan presensmuodon eniten käytetyksi verbimuodoksi neljäsluokkalaisten kirjoitelmissa yksikön ensimmäisen persoonamuodon ohella.

Tutkimuskyselyn tehtävät ovat liitteessä 1. Eri tehtävien tavoitteet, sisällöt ja ohjeistukset käydään yksitellen läpi tutkimustulosten esittämisen yhteydessä luvussa 5.

#### 4.3.2 Haastattelulomake ja vieraan kielen todistusarvosana

Lukuharrastusta ja sen taustatekijöitä kartoitin haastattelulomakkeella, johon oppilas itse vastasi. Lukuharrastuksella tarkoitan nimenomaan vapaa-ajalla tapahtuvaa toimintaa, joka on muuta kuin kouluun liittyvää toimintaa. Se on vapaaehtoista tekemistä. Lomakkeessa tiedustelin oppilaan kirjojen<sup>6</sup> lukemista vapaa-ajalla vaihtoehdoilla *joka päivä*, *melkein joka päivä*, *joskus* tai *en ollenkaan*. Kirjaston käyttöä kirjojen lainaamiseen tiedustelin vaihtoehdoilla *usein*, *joskus* tai *en koskaan*. Perheen yhteisistä lukemistavoista kysyin, lukeeko oppilas yksin vai yhdessä perheen kanssa, ja miten

---

<sup>6</sup> Haastattelulomakkeen kysymykset koskivat kirjojen lukemista ja lainaamista kirjastosta.

usein kotona luetaan yhdessä. Kysyin oppilaan käsitystä itsestään lukijana vastaamismahdollisuuksilla *hyvä lukija*, *keskinkertainen lukija* tai *huono lukija* sekä pyysin oppilasta arvioimaan, aikooko hän aikuisena käyttää kirjastoa *usein*, *joskus* vai *ei ollenkaan*. Haastattelulomake on liitteessä 2.

Tutkimusaineistoon kuuluvat myös oppilaiden vieraan kielen opettajilta tiedustellut viimeisen arvioinnin todistusarvosanat (syyslukukauden 2013 väliarviointi) vieraassa kielessä.

#### 4.4 Informantit

Kyselytestitutkimus tehtiin keskisuomalaisessa alakoulussa. Koulu sijaitsee savolaismurteiden läntisellä esiintymisalueella, tarkemmin niin sanotulla väli- ja siirtymämurteiden alueella. Keskisuomalaisten puheen sanotaan usein olevan lähellä yleiskieltä. Siinä ei ole huomiota kiinnittäviä murrepiirteitä, ja sen ajatellaan olevan ”neutraalia”, ”normaalia” ja ”peruskieltä” (Palander 2005: 70). Vaikka se perinteisesti luetaankin savolaismurteisiin, siinä on tunnetusti paljon hämäläispiirteitä, mikä näkyy myös sen sanastossa (Leino & Hyvönen & Salmenkivi 2006: 35). Paikkakunnan vähintään keskiasteen koulutuksen suorittaneiden osuus 15 vuotta täyttäneestä väestöstä on noin 64 prosenttiyksikköä ja korkea-asteen tutkinnon suorittaneita on noin 22 prosenttiyksikköä. Palvelualueen työpaikkojen osuus on suurin, noin 70 prosenttiyksikköä työpaikoista, alkutuotannosta elatuksensa saa 6 prosenttiyksikköä paikkakunnan väestöstä.

Kyselyyn osallistui koulun kolmen rinnakkaisluokan kaikki neljäsluokkalaiset, yhteensä 78 oppilasta. Tyttöjä oli mukana 32 ja poikia 46. Kahdella tytöistä ei ole äidinkielenä suomi. Nämä S2-oppilaat jätettiin koko aineiston osalta tulosten tarkastelun ulkopuolelle. Erityisen tai tehostetun tuen oppilaita oli mukana yhteensä kuusi<sup>7</sup>. Heidät otettiin mukaan tulosten tarkasteluun luonnollisena osana äidinkielistä ikäluokkaa. Lopullinen informanttien määrä tässä tutkimuksessa on siis 76 neljäsluokkalaista, joista oli tyttöjä 30 ja poikia 46.

---

<sup>7</sup> Tukipäätökset perustuvat peruskoululain muutokseen 642/2010, jossa otettiin käyttöön 3-portainen malli oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen. Kuuden poikaoppilaan tukipäätökset olivat seuraavat: Tehostettu tuki äidinkielessä ja matematiikassa kolmella oppilaalla, erityinen tuki äidinkielessä ja matematiikassa kahdella oppilaalla ja yhdellä oppilaalla erityisen tuen päätös kaikessa. Ainoastaan matematiikkaan kohdistettuja tukipäätöksiä ei tässä ole otettu huomioon.

#### 4.5 Tutkimuksen toteutus

Koulun rehtorille tiedotettiin tutkimushankkeesta tavoitteineen ja sisältöineen. Rehtorin ja neljännisten luokkien opettajien sekä tutkijan yhteisellä päätöksellä todettiin tutkimustehtävien sisältöjen osaltaan tukevan oppilasarviointia siten, että tehtävät voidaan katsoa koulun oppisisältöihin kuuluviksi, joten erillistä lupaa huoltajilta ei tutkimukseen haettu. Tehtävien katsottiin toimivan hyvin myös äidinkielen sanaston laajentamisen harjoitusmateriaalina, jota oli mahdollista opetuksessa hyödyntää tutkimuksen jälkeen. Tutkimuksen tekijälle palautetusta aineistosta ei ilmennyt oppilaiden henkilötietoja. Numerolla yksilöityihin vastauslomakkeisiin liitettiin tutkijalle tiedoksi ainoastaan oppilaan sukupuoli, vieraan kielen todistusarvosana, mahdolliset tukipäätökset (ks. alaviite 6 s. 31) ja edellä mainittu S2-oppimäärään osallistuminen. Tulokset sitouduttiin julkaisemaan tutkimuskoulua nimeämättä.

Pilottitutkimus tehtiin helmikuussa 2014 koulun siinä neljännessä luokassa, jonka oma opetustila sijaitsee kaukana muista neljännistä luokista erillisessä rakennuksessa. Tässä perusopetusryhmässä oli 23 oppilasta. Pilottitutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa tutkimukseen tarvittava ajankäyttö ja kyselylomakkeissa mahdollisesti ilmenevät muutostarpeet. Alustava ohjeistus ajankäyttöön kullekin kolmelle tehtäväosiolle I, II ja III oli 20 minuuttia. Koska pilottiluokan opettaja totesi I osiolle hyvin riittäväksi 10 minuutin ajan, muutettiin varsinaisessa tutkimuksessa aikaohjeistus I osion osalta 10 minuutiksi. Tutkimukseen liittyvä lukutottumushaastattelulomake täytettiin 5 minuutissa alkupe räisen ohjeistuksen mukaan. Pilottitutkimuksessa tarkkailtiin myös oppilaiden reaktioita ja jaksamista. Lomakkeen I noin sadan verbin tunnettuustehtävä aiheutti jonkin verran turhautumista, mikä ilmeni huokauksina, kahdella oppilaalla koko tehtävän ”suttaamisena” ja ”*näähän on kaikki samoja*” -toteamuksena. Suurin osa informanteista suoritti kuitenkin tehtävän asiallisesti, joten tehtävää ei muutettu.

Pilottitutkimus osoitti tehtäväsarjan toimivan, joten 55 muuta oppilasta suoritti tutkimustehtävät maaliskuussa 2014. Tulosten tarkasteluun voitiin ottaa mukaan myös pilottiluokan vastauslomakkeet, koska olennaisia muutoksia ei lomakkeisiin tarvittu. I osiosta poistettiin kolme sinne epähuomiossa kahteen kertaan joutunutta verbiä. Jokaiseen osioon lisättiin ohje *Älä kirjoita nimeä!*

Matilaisen (1989: 162–165) mukaan tuttu tilanne ja ympäristö vähentävät pienten oppilaiden jännitystä, ja näin saadaan luotettavaa tietoa oppilaiden todellisista suorituksista. Tästä syystä tehtävät

suoritettiin yhteisten ohjeiden mukaan kunkin luokan oman opettajan valvonnassa. Kukin osio suoritettiin eri oppitunnilla siirtovaikutuksen ja testiväsyyksien vähentämiseksi, ja oman opettajan oli mahdollista teettää tehtäväosiot joustavasti oppilasryhmien toiminnalle parhaiten sopivina ajankohdina. Ennen tutkimustehtävien aloittamista jokaisen oppilasryhmän opettaja antoi samanlaisen ohjeistetun niukan informaation oppilaille. Luokissa palautettiin ennen aloittamista yhteisesti mielin termin ”verbi” merkitys. Oppilaille kerrottiin, että kyseessä ei ole koe, vaan tutkimus siitä, millaisia verbejä neljäsluokkalaiset tuntevat. Kerrottiin myös, että ei haittaa, vaikka ei tuntisikaan tehtävään sisältyneitä verbejä. Arvailun poistamiseksi oppilaille annettiin ohje jättää tehtävän kohta tyhjäksi, jos oppilas ei tunne verbiä. Muu oppilaiden tarvitsema tehtävien ohjeistus löytyi lomakkeista. Heille annettiin kuitenkin lupa viitata pyytää apua, jos tehtäväohjeen ymmärtäminen tuottaisi vaikeuksia. Tällöin opettaja tulisi ohjeistamaan oppilasta henkilökohtaisesti. Oppilaat eivät pyytäneet tällaista apua.

## 5. Neljäsluokkalaisten ekspressiivisten verbien tuntemus tutkimusaineiston perusteella

### 5.1 Tarkastelun lähtökohtia

Tulosten tarkastelu perustuu normatiiviseen lähestymistapaan sanojen merkityksiin. Tarkasteltavien verbien merkityssisällöt ja -selitykset ovat Nykysuomen sanakirjan, Suomen kielen perussanakirjan, Kielitoimiston sanakirjan ja II osion tehtävässä C myös Synonyymisanakirjan (Leino & Leino 1990) mukaisia (vrt. alaluku 4.3.1). Tarkastelun pohjautuminen sanakirjojen antamaan tietoon sanojen merkityksistä on lasten sanastonhallinnan tutkimuksessa luontevin tapa, kun lasten passiivista sanastotietoa halutaan selvittää. On kuitenkin pidettävä mielessä, että sanakirjatulkinnat sanojen merkityksistä ovat aina valintoja ja siten kyseenalaistettavissa.

Kyselytehtävien tuloksen pistemäärien vertailussa on käytetty Opetushallituksen äidinkielen oppimisarvioinnissa käytettyä viisiportaista arviointiluokitusta (Lappalainen 2008). Jos maksimipistemäärästä (88) on saavutettu yli 70 prosenttia, on arvosanana *kiitettävä*, 61–70 prosenttia oikeista vastauksista tuottaa arvosanan *hyvä*, 51–60 prosenttiyksikköä oikeista vastauksista tuottaa arvosanan *tydyttävä*, 41–50 prosenttia oikeista vastauksista tuottaa arvosanan *kohtalainen*, 31–40 prosenttia oikeista vastauksista tuottaa arvosanan *välttävä* ja 30 prosenttia tai alle vastauksista oikein tuottaa arvosanan *heikko*. Tämän asteikon käyttäminen tässä tutkimuksessa perustuu ainoastaan tarpeeseen osoittaa oppilaiden tehtävissä menestyminen jollakin selkeästi määritellyllä tavalla. En pidä kyseistä asteikkoa kiistattomasti sopivana oppilaan ekspressiivisten verbien hallinnan kuvailemiseen. Opetushallituksen arviointitutkimusten tehtäväsisällöt perustuvat perusopetukselle määriteltyihin sisältöihin ja oppimääriin. Vastaavantasoisista tavoiteasettelua ei ole olemassa neljäsluokkalaisten ekspressiivisanaston hallintaan. Siksi arviointitermit kertovat ainoastaan tässä tutkimuksessa menestymisestä ja ainoastaan tähän tarkoitukseen valikoidun ekspressiivisen verbisanaston hallinnasta.

Tehtäväsarjasta voi saada korkeintaan yhteensä 88 pistettä. Tehtäväosio I selvitti oppilaiden omia käsityksiä ekspressiiviverbien tuntemisesta. Tässä tehtävässä ei oppilaan näkemys verbin merkityssisällöstä tullut mitenkään esille, joten tämän tehtävän ”osaamista” ei ole testin yhteispisteissä otettu mukaan. Kokonaan analyysin ulkopuolelle jätettiin III osion B-tehtävä (ks. alaviite 5 s. 28).



Tässä luvussa käyn läpi tehtäväsarjan kolme osiota siten, että kunkin kohdalla esittelen tehtävän tavoitteen, sisällön, tulokset ja lopuksi tulosten pohdinnan. Luvun lopussa esitän koko kyselyn yhteistuloksen ja vertaan sitä oppilaiden omiin sanastontuntemisoletuksiin I osiossa.

## 5.2 I osio, tunnettuustehtävä

### 5.2.1 Tehtävän tavoite

I osion tunnettuustehtävän päätavoitteena oli muodostaa yleiskäsitys siitä, kuinka tuttuina neljäs-luokkalaiset kokevat valikoiman erilaisia kuvailevia verbejä. Verbien määrä tässä tehtäväosiossa oli tarkoituksellisesti suuri, 97 esiintymisfrekvenssiltään eritasoista verbiä. Mitkä ja millaiset verbit tunnetaan yleisimmin, mitkä taas tuntuvat informanteista vierailta? Tuttuus tarkoitti tässä tehtävässä oppilaan omaa kokemusta siitä, että kokee ymmärtävänsä kyseisen verbin merkityksen.

### 5.2.2 Tehtävän sisältö ja ohjeistus

Tehtävään on valikoitu liikkumista, erilaisia ääniä ja puhumista, olotilaa ja syömistä kuvailevia verbejä. Kaikki verbit on esitetty yksikön kolmannen persoonan presensmuodossa. Tehtävänannossa oppilaita pyydettiin ympyröimään vain itselle tutut verbit. Lisäohjeessa täsmennettiin tarkoitettavan niitä verbejä, jotka oppilas ymmärtää. Tehtävälomake on osa tutkielman liitettä numero 1.

### 5.2.3 I osion tulokset

Tehtävän suorittivat kaikki 76 informanttia, joista tulosten käsittelyyn otettiin 74 suoritusta. Yksi oppilasta oli ympyröinyt kerralla koko verbiryhmän ja toinen oppilas kokonaisia rivejä kerrallaan. Tämä antoi mielestäni syyn olettaa, ettei kaikkia sanoja ollut luettu ollenkaan. Nämä kaksi suoritusta hylättiin.<sup>8</sup> Tuloksia tarkasteltiin kahdesta näkökulmasta. Selvitettiin jokaisen verbin ympyröintien määrät ja jokaisen informantin verbien tuntemistaso prosenttiyksikköinä kaikista luettelon verbeistä.

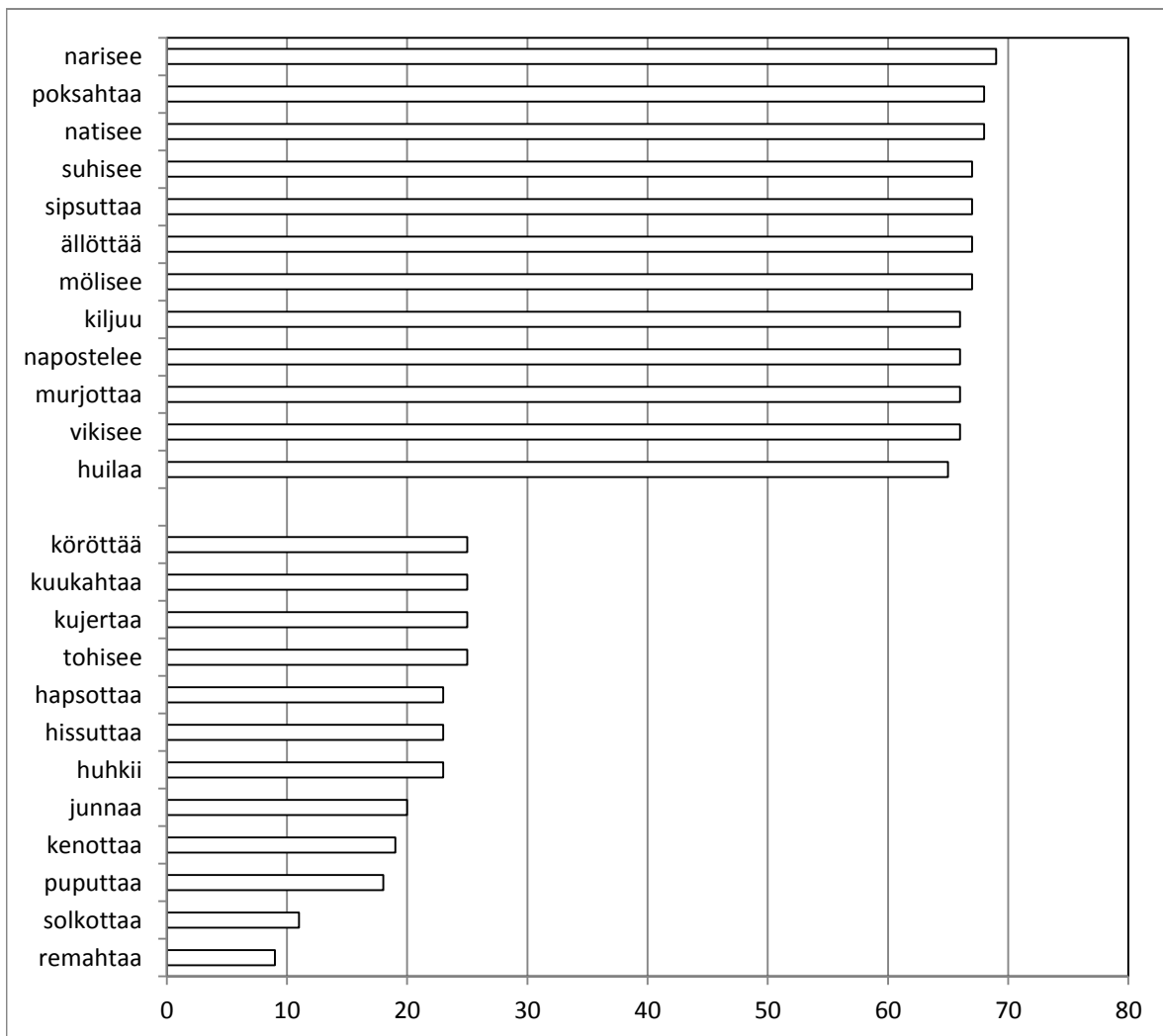
Tulokset esitetään kaavioissa 1 ja 2 sekä tunnettuusmerkinnät kaikkien osion verbien osalta liitteissä 3A ja 3B.

---

<sup>8</sup> Kyseiset kaksi oppilasta suoriutuivat II ja III osion tehtävistä keskimääräistä suoritusta paremmalla kokonaistuloksella (vrt. taulukko 4 sivulla 56). Muiden tehtäväosioiden hylkäämiseen ei ollut perusteita. Tutkimusosiot suoritettiin eri päivinä, joten tilanteiset syyt ovat mahdollisia asiattomaan suoritukseen. Oppilaat ovat eri oppilasryhmistä.

## Verbien saamat tunnettuusmerkinnät

Tehtäväosion I tunnettuusmerkinnöistä olen tehnyt laskennan kuvaamaan verbien tunnettuusjärjestystä oppilaiden tekemien valintojen perusteella. Kaikkien verbien tunnettuusjärjestys on nähtävissä liitteen 3 kaavioista. Kaaviosta 1 näkyy, kuinka moni oppilas oli merkinnyt tuntevansa 12 tunnetuinta ja 12 vähiten tunnettua verbiä.



Kaavio 1. I osion 12 eniten ja 12 vähiten ympyröintejä saaneet verbit

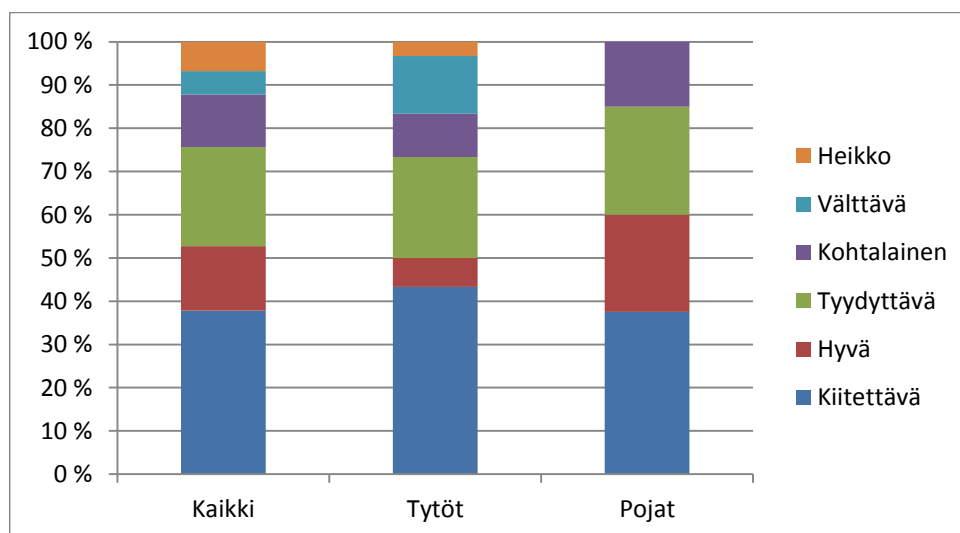
Kaaviosta ilmenee, että eniten valintoja saaneet 12 verbiä saivat merkinnän lähes jokaiselta oppilaalta, kun taas heikoimmin tunnettuja valitsi vain alle kolmannes oppilaista. Tässä tehtävässä 12 tunnetuinta kuvailevaa verbiä olivat *narisee*, *natisee*, *poksahtaa*, *ällöttää*, *sipsuttaa*, *suhisee*, *mölisee*, *murjottaa*, *napostelee*, *vikisee*, *kiljuu* ja *huilaa*. Nämä saivat yhteensä 934 merkintää (hyvä tuntemus). 12

eniten valintoja keränneen verbin eniten ja vähiten valintoja keränneiden verbien (*narisee, huilaa*) valintojen määrien vaihteluväli oli vain 4 yksikköä, mikä merkitsee yhtenäistä tunnettuutta.

Heikoimmin tunnettiin seuraavat 12 kuvailevaa verbiä: *remahtaa, solkottaa, puputtaa, kenottaa, junnaa, huhkii, hissuttaa, hapsottaa, tohisee, kujertaa, kuukahtaa* ja *köröttää*. Nämä saivat yhteensä 225 merkintää (heikko tuntemus). 12 vähiten valintoja keränneen verbin eniten ja vähiten valintoja keränneiden verbien (*köröttää, remahtaa*) valintojen määrien vaihteluväli oli 17 yksikköä. Varsin selkeästi siis erottuivat ainoastaan heikoimmin tunnetut verbit *remahtaa* ja *solkottaa*. Liitteen 3 taulukoista on nähtävissä se, että tuttuusmerkinnät tutuimmasta heikoimmin tunnettuun verbiin vähenevät tasaisesti asteittain. Vaikka 12 tunnetuimman ja 12 vähiten tunnetun verbin välinen ero merkintöjen määrässä on suuri, ei jyrkkää eroa edellisen ja seuraavan verbin tunnettuusmerkintöjen määrässä ole havaittavissa tarkasteltaessa liitteen 3 koko verbilistan tunnettuusmerkintöjä.

#### Oppilaiden oma näkemys verbien ymmärtämisestä

I osion verbeistä tehtyjen tuntemisvalintojen perusteella oppilaiden ilmoittama ekspressiiviverbien tuntemus osoitti keskimäärin hyvää (64 %) tasoa. Tyttöjen ja poikien ilmoittamassa verbituntemuksessa oli vain 0,7 prosenttiyksikön ero tyttöjen hyväksi. Kaavio 2 selvittää neljäsluokkalaisten omia käsityksiä omasta ekspressiivisten verbien tuntemuksestaan.



Kaavio 2. Neljäsluokkalaisten oma käsitys verbien tuntemuksestaan I osiossa

Kaaviosta on nähtävissä poikien tyttöjä myönteisempi näkemys omasta verbituntemuksestaan. Yksikään pojista ei kokenut olevansa *heikko* tai *välttävä* ekspressiiviverbien tuntija. Tyttöjen näkemyksissä painottuvat *kiitettävä* ja *tydyttävä* näkemyksenä heidän omasta verbituntemuksestaan.

#### 5.2.4 I osion tulosten pohdinta

Tehtävä edellyttää melko pitkäjänteistä keskittymistä ja tarkkaa mekaanisen lukemisen taitoa. Oppilaat eivät käyttäneet tehtävään 10 minuuttia enempää aikaa, mikä merkitsee sitä, että yhtä verbiä ei jäänyt pohtimaan. Ajan riittävydestä kuitenkin kertoo se, että testilomakkeen alku- ja loppuosan ympyröityjen verbien määrässä ei näyttänyt olevan eroa. Verbin sijaintipaikalla luettelossa ei näyttänyt valintojen kannalta olevan merkitystä. Viisi poikaoppilasta oli ympyröinyt (erillisinä) jokaisen yksittäisen verbin, mikä saattaa kertoa testiväsymyksestä tai turhautumisesta. Kaikkien verbien tunteminen on tietenkin myös mahdollista. Tästä syystä ei ollut perusteita hylätä näitä viittä suoritusta. Edellä mainitut viisi täydellistä tuntemusta osoittavaa suoritusta nosti poikien keskimääräistä osaaomistasoja kuusi prosenttiyksikköä. Ilman niitä tyttöjen ja poikien välinen verbituntemuksen ero olisi ollut lähes seitsemän prosenttiyksikköä. Tässä tehtävässä ei millään tavalla varmistettu sitä, että oppilas todella tuntee ympyröimänsä verbin. Tästä syystä tehtävän luotettavuus vähenee. Tulosten luotettavuutta vähentää myös informanttien persoonallisuuteen liittyvät erot tulkita omaa verbin ymmärtämistään kriittisesti. Tästä syystä tuloksia voidaan pitää ainoastaan kiinnostavina ja suuntaa antavina. Tehtävän voidaan todeta kartoittavan oppilaiden omia käsityksiä siitä, missä määrin he kokevat ymmärtävänsä tehtävän kuvailevia verbejä. Lisäksi tehtävästä saadaan yleiskuvaa ekspressiiviverbien tuttuudesta tai outoudesta neljäsluokkalaisille.

Tehtävässä mukana olleet Taajuussanastossa (mts. 15) esiintyneet verbit sijoittuivat tässä tehtävässä tunnettuusjärjestyksessä seuraavasti: *natisee* sijoittui sijalle 3, *suhisee* sijalle 4, *kilisee* sijalle 43 ja *huhkii* sijalle 91. Odotuksenmukaista olisi ollut verbien *kilisee* ja *huhkii* parempi tunnettuus. Verbi *narisee* on lapsille tuttu satujen sanastosta, verbi *poksahtaa* taas ilmapalloista. *Sipsuttaa*-verbi esiintyy hyvin yleisesti joulunajan tonttutarinoissa ja myös nukkumattitarinoissa. Verbit *ällöttää*, *möli-see*, *kiljuu*, *napostelee*, *murjottaa*, *vikisee* ja *huilaa* edustavat kokemukseni mukaan arkipäivän sanastoa lasten puhekielessä. Koko listan (liite 3A ja 3B) tuttuusvalintoja tarkastellessa löytyy joitakin puhekielessä melko runsaasti esiintyviä verbejä, joita kuitenkin oli valittu yllättävän harvoin. Esimerkkeinä näistä ovat verbi *lekottelee*, jonka tunti vain noin puolet oppilaista, verbi *särisee* 30 valinnalla ja verbi *nököttää* vain 28 valinnalla.

## 5.3 II osio, tuottotehtävät

### 5.3.1 Tehtävien tavoitteet

II osio on otsikoitu tuottotehtäväksi, mutta otsikolla ei tarkoiteta kuvailevien verbien tuottamista vaan niiden merkityksen tunnistamisen osoittamista rajatuin tuottotehtävin. II osion tehtävien nimellinen tavoite on mitata annettujen 20 kuvailevan verbin tunnistamista. A- ja B-tehtävissä verbin merkityksen tunnistaminen osoitetaan käyttämällä verbiä kielenmukaisesti lausekontekstissa ja odotuksenmukaisen, kieliopillisen lauseen muodostamisella. Tehtävässä C verbin tunnistaminen ja oma käsitys verbin merkitysisällöstä tuli osoittaa selittämällä verbi omin sanoin. Tehtävälomakkeet ovat liitteessä 1.

### 5.3.2 Tehtävien sisällöt ja tehtäväkohtaiset ohjeet

Tähän tehtäväsarjaan valitsin verbit, jotka eivät sijoitu intuitioni mukaan kaikkein tunnetuimpien ekspressiivisten verbien joukkoon. Ne ovat konkreetteja verbejä ja merkityksiltään hyvin kuvailevia. Joukossa on toiminta- ja tapahtumisverbejä, olemisen ja katsomisen, puhumisen ja ääntelyn lähisynonymejä. Tehtävissä A ja B pyrittiin kartoittamaan näiden verbien tarkoituksenmukaista soveltamista käyttöön lausekontekstissa. Näissä molemmissa tehtävissä oppilaan oli kyettävä ymmärtämään niiden edustamaa rajattua predikoitavuutta eli sitä, millaisessa yhteydessä kutakin annettua predikaattiverbiä voidaan käyttää. Tehtävä A on aukkotehtävä, jossa 10 annettua verbiä sijoitetaan oikeille paikoilleen 10 annettuun lauseeseen. Verbit ovat seuraavat: *kellahti, tupsahti, tihruteli, ropisi, kyhnytti, köllötti, törrötti, soperteli, töllisteli ja hörppäsi*. Ne ovat indikaatiivin yksikön 3. persoonamuodossa ja tässä tehtävässä imperfektimuotoisina. Tehtäväohje kehottaa sijoittamaan verbit siten kuin oppilaasta oikealta tuntuu, silti järkeviä lauseita muodostaen. Ohjeen sanalla ”järkevä” haluttiin eliminoida se hauskoilla lauseilla leikittely, jota äidinkielen oppitunneilla silloin tällöin tehdään virketajun kehittämisen ja kielelliseen harrastuneisuuteen innostamiseksi. Järkevästä lauseesta sai testipisteen.

B-tehtäväksi valitsin päinvastaisen aukkotehtävämuodon. Verbeinä ovat nyt preesensmuotoiset *hössöttää, vonkuu, tirisee, roikottaa, räiskii, mutustaa, läimii, kuhisee, puhkuu* ja *ärisee*. Preesensmuotoiset verbit olivat virkkeissä valmiiksi paikoillaan. Verbit aiheuttivat rajoitetun predikoitavuuden, oppilaan oli siis kyettävä löytämään kullekin verbille sopivat agentit sekä täydentämään virke valitsemalla viimeiseksi sanaksi jokin paikalle sopiva sana. Malliesimerkit olivat muotoa agentti + verbi

+ täydentävä sana. Ohjeessa kiellettiin erisnimien käyttäminen agentteina. Tällä kiellolla pyrittiin sekä estämään luokkatovereiden nimillä ”pelleily” että ohjaamaan oppilaat tuottamaan agentteja, jotka erisnimiagenttia paremmin osoittaisivat predikaattiverbin ymmärtämistä. Osa verbeistä on transitiivisia eli vaativat objektin. Järkevästi muodostetusta lauseesta sai pisteen.

C-tehtävä on sananselitystehtävä, jossa omin sanoin tai synonyymillä selitetään annettu verbi. Verbit annettiin yksikön kolmannessa persoonamuodossa ja preesensmuotoisina. Tehtävään valittiin verbit *vouhottaa*, *rääkyä*, *kupsahtaa*, *tiirailee*, *rimputtaa* ja *lepertelee*. Ohjeessa pyydettiin selittämään verbin merkitys omin sanoin kaverille, joka on muuttanut ulkomailta eikä vielä tunne kaikkia suomen kielen sanoja. Ohjeen muotoilussa pyrittiin tuomaan sananselitystilanne lapselle luonnolliseen elämän tilanteeseen. Dockrell ja Messerin (2004: 41) mukaan määritelmien tuottaminen on hyvä keino arvioida lasten eksplisiittistä tietoa sanan merkityksestä, mutta määritelmien tuotto edellyttää verbin ymmärtämisen lisäksi metalingvististä tietoa ja kielellistä ilmaisutaitoa. Tässä tehtävässä annettiin testipisteet seuraavasti: 2 pistettä oikeasta synonyymistä tai sanallisesta selityksestä ja 1 piste merkityksen havainnollistamisesta esimerkillä tai ymmärtämisen osoittamisesta suuntaa antavasti selittämällä. Oikeiksi synonyymeiksi hyväksytään sanakirjojen antamat sanat (Leino & Leino 1990; Suomen kielen perussanakirja 2004). Tehtävän C pisteytystavasta (2 arviointipistettä yhdestä verbistä) seuraa tämän tehtävän painoarvon nousu koko tutkimuksen kokonaispistemäärässä, mikä on perusteltua tehtävän vaikeustason ja toisaalta sen antaman informaatiomäärän vuoksi.

### 5.3.3 II osion tulokset

#### A- ja B-tehtävien tulokset

Molemmat tehtävät mittasivat verbin odotuksenmukaista käyttöä lausekontekstissa, joten niiden tulokset voidaan yhdistää osaamisen tarkastelussa. Jokaisesta kielenmukaisesta, ymmärrettävästä lauseesta annettiin yksi piste. Oikeinkirjoitusvirhe tai lievä syntaksinen heikkous ei aiheuttanut pisteen menetystä. Tehtävien suurin mahdollinen pistemäärä oli 20 pistettä. Oppilaat selviytyivät tehtävistä 13,3 pisteen keskiarvolla, mikä tarkoittaa keskimäärin hyvää osaamista. Poikien keskiarvo oli noin kaksi pistettä tyttöjen tulosta heikompi.

Taulukko 1. Pistemäärät A- ja B-tehtävässä

Enimmäismäärä 20 pistettä	A ja B	A	B
Yhteispistemäärän keskiarvo	13,3 pistettä	7 pistettä	6,3 pistettä
Tyttöjen pisteiden keskiarvo	14,7 pistettä	7,5 pistettä	6,7 pistettä
Poikien pisteiden keskiarvo	12,4 pistettä	7,2 pistettä	5,8 pistettä

Taulukosta 1 näkyy A- ja B-tehtävien välinen ero osaamisessa. Verbin sijoittaminen lausekontekstiin oli sekä tytöille että pojille helpompaa kuin lauseen rakentaminen annetun verbin ympärille.

Seuraavissa taulukoissa 2A ja 2B esitän kummankin tehtävän verbit järjestyksessä parhaiten odotuksenmukaisesti käytetystä verbistä vähiten odotuksenmukaisesti käytettyyn verbiin. A- ja B-tehtävät esitetään taulukoissa erillisinä.

Taulukko 2A. Tehtävän A verbien tunteminen

<i>hörppäsi</i>	<i>ropisi</i>	<i>kellahti</i>	<i>tupsahti</i>	<i>törrötti</i>	<i>töllisteli</i>	<i>köllötti</i>	<i>soperteli</i>	<i>tihruteli</i>	<i>kyhnytti</i>
71	71	69	68	64	49	45	37	35	33

Taulukossa 2A verbin alapuolella oleva luku ilmoittaa, kuinka moni 76 oppilaasta on kyennyt lausekontekstissa käyttämään kyseistä verbiä kielenmukaisesti eli sijoittamaan annetuista verbeistä sopivimman kyseiseen lausekontekstiin.

Ero parhaiten tunnistettujen (*hörppäsi*, *ropisi*) ja heikoimmin tunnistettujen verbien (*tihruteli*, *kyhnytti*) välillä on selkeä. Parhaiten tunnettuja verbejä lähes jokainen informantti osasi käyttää odotuksenmukaisesti, kun taas heikoimmin tunnettuja verbejä käytti odotuksenmukaisesti alle puolet informanteista.

Taulukko 2B. Tehtävän B verbien tunteminen

<i>ärisee</i>	<i>mutustaa</i>	<i>räiskii</i>	<i>hössöttää</i>	<i>vonkuu</i>	<i>roikottaa</i>	<i>läimii</i>	<i>puhkuu</i>	<i>kuhisee</i>	<i>tirisee</i>
65	65	56	55	54	51	46	45	23	20

Taulukko osoittaa, kuinka moni oppilas kykeni rakentamaan ymmärrettävän kielenmukaisen lauseen yllä olevien verbien ympärille tuottamalla verbiin sopivan agentin ja yhden täydennyssanan sekä sijoittamalla ne sopiviin paikkoihin predikaattiverbin ympärille. Ero parhaiten hallittujen (*äri-see, mutustaa*) ja heikoimmin hallittujen predikaattien (*kuhisee, tirisee*) välillä on selkeä. Verbejä *kuhisee* ja *tirisee* osasi käyttää odotuksenmukaisesti vain noin joka neljäs oppilas.

A-tehtävässä kyettiin parempiin tuloksiin, mikä osittain johtunee rajoitetusta verbien käyttömahdollisuudesta ja valmiista lausekontekstista, johon verbi rajatusta valikoimasta valittiin. Tällainen tehtävämuoto antaa enemmän mahdollisuutta myös arvailulle ja päättelylle kuin täysin vapaasti verbin ympärille rakennettava lausekonteksti. Tehtävä B asetti oppilaan kielitajulle enemmän vaatimuksia. Oli omattava hyvä käsitys siitä, mikä on virke, jotta se ei jäisi vaillinaiseksi. Samasta syystä oli myös ymmärrettävä verbin valenssi.

#### C-tehtävän tulokset

Sanallisen määritelmän kirjoittaminen on oppilaille vaikeaa, eikä hän useinkaan osaa selittää sanoja sanallistamalla. Verbien määrittely oli neljäsluokkalaisille vaikeaa. Tehtävä C tuotti myös sellaisia sananselityksiä, joista oli lähes mahdoton arvioida, onko oppilas tuntenut sanan. Hyvän sananselityksen ohella synonyymien käyttö hyväksyttiin keinoksi osoittaa sanan tuntemista. Suuntaa antavista vastauksista ja sopivista esimerkeistä sai yhden pisteen. Arviointini pohjautuu kaikissa mahdollisissa tapauksissa tarkasti vastaavuuksiin, jotka ovat suoraan peräisin *Synonyymisanakirjasta* ja *Suomen kielen perussanakirjasta*. Käyn seuraavassa tulokset läpi verbikohtaisesti siten, että esitän ensin mainittujen lähteiden mallitulkinnat kullekin verbille. Tämän jälkeen analysoin vastausmateriaalin. Analyysini on tässä osittain laadullista, koska C-tehtävän vastaukset eivät asetu yhtä selkeästi oikea vastaus/väärä vastaus -asteikolle kuin tehtäväsarjan muut osat. Arvioinnin perustana olleet mainitut sanakirjat edustavat toki vain kyseisten sanakirjojen näkemyksiä kyseisten verbien merkityksistä.

**vouhottaa:** *touhottaa, (häiritsevän innokkaasta) tyhjänpäiväisestä touhuamisesta*

Oppilaiden keskimääräinen suorituspiste tässä tehtävässä oli 0,31, joka edustaa heikkoa tasoa. Sana oli vaikea ja moni oli jättänyt kokonaan vastaamatta. Tyhjiä vastauksia oli 26. Kahden pisteen määritelmiä oli kaksi: *"Vouhottaminen on asioista huolehtimista vähän liiankin tarkkaan"* ja *"Vouhottaa tarkoittaa häsläystä"*. Sanakirjaohjeista poiketen omaan kielitajuni perusteella hyväksyin myös synonyymien *touhuta* ja *hössöttää* kahden pisteen vastauksiksi. Lekssemit *häslätä* ja *hössöttää* mo-



lemmat puuttuvat Synonyymisanakirjasta, eikä Suomen kielen perussanakirjakaan tunne lekseemiä *häslätä*. Useista eri vastauksista löytyi viittauksia kiireeseen: *hosua, tekee kaiken nopeasti, hätäillä, tarkoittaa kovaa menoa, hillua, kiirehtii, juoksee, joku tekee jotain tosi nopeasti, tekee jotakin hohsumalla, tekee jotain hätäisesti*. Hengästymiseen viittaaminen ilmenee näissä vastauksissa: *hengittää nopeasti ja paljon, henkäilee kovaa, tarkoittaa läähättämistä, huohottaa, hengästyä, henkäilee, ottaa henkeä silleen ja on hiki ja kuuma, huokailee ja puhuu itsekseen*. Verbin *huohottaa* ulkoinen samankaltaisuus lienee aiheuttanut edellisen kaltaiset tulkinnat. Hengästymiseen viittaaminen jäi pisteittä. Toisten määräilyyn ja puhumiseen viittaavia merkityksiä löytyy seuraavanlaisista selityksistä: *valittaa, säätää, vaatii, huutaa, käskee, selittää, puhuu koko ajan, no silleen erikoisesti puhuu, tekee kaikkea ja puhuu paljon, puhuu paljon, on hermostunut, valittaa, puhuu*. Erikoisia selityksiä ovat *"joku laahaa itseään", "villi", "hulluttelee"*. *"Riehuu"*-selitys toistuu neljä kertaa. Sekin jätettiin pisteittä.

**rääkyä:** *huutaa, itkeä, kiljua, kirkua, parkua, ulvoa, huutaa kovalla räikeästi särisevällä äänellä, itkeä huutaen*

Oppilaiden keskimääräinen suorituspistearvo tässä verbissä oli 1,56, joka edustaa kiitettävää tasoa. Verbi osoittautui tehtävän kuudesta verbistä oppilaille tutuimmaksi. Valtaosa vastasi kahden pisteen synonyymeilla *itkeä* ja *huutaa*, mutta tyhjiä vastauksia oli 11. Täydellisiä selityksiä oli kuusi: *"Rääkyminen on itkemistä ja huutamista samaan aikaan", "Itkee ja huutaa kimeästi", "Eli huutaa kiljuvalla ja kovalla äänellä", "Kiljuu tai itkee kovaa", "huutaa ja itkeä samalla", "huutaa, kuullostaisi, että tämän henkilön kurkku on kipeä"*. Erikoisia selityksiä annettiin tällekin sanalle: *"sylkee"* ja *"oudolla puheella puhumista"*. Nämä jäivät pisteittä.

**kupsahtaa:** *kellahtaa, kuukahtaa, tuupertua, kaatua tai pudota äkkiä ja kevyesti, leikkisästi kuolla*

Oppilaiden keskimääräinen suorituspiste *kupsahtaa*-sanalla oli 1,33, joka edustaa hyvää osaamisen tasoa. Norminmukaisia vastauksia oli suurin osa, mutta tyhjiä vastauksia oli 13. Määritelmänä hyväksyin seuraavat viisi: *"Kupsahtaminen on kellahtamista eli putoamista", "Joku kuolla kupsahtaa", kellahtaa kumoon" "niinku kaatuu vaikka penkiltä lattialle" ja "kolahtaa, kaatua helästi"*. Suuntaa antavia sanontoja olivat esimerkiksi *tömähtää, tipahtaa, tippuu tai törmää, kun pää kopsahtaa, osuu, pyörtyy, kompastua*. Näistä valinnoista *tömähtää-* ja *kompastuu-*verbit saivat yhden pisteen. Erikoisia tulkintoja olivat: *"Pääsee joku ulos", "Pujahtaa", "Tupsahtaa", "kopsuttaa"* ja *"tulee nopeasti"*. Nämä jäivät pisteittä.

**tiirailee:** *katsella, tarkkailla tutkivasti, uteliaasti, tiirata*

*Tiirailee*-verbin keskimääräinen suorituspistemäärä oli 1,04, joka edustaa tyydyttävää osaamisen tasoa. Tyhjiä vastauksia annettiin vain 10, mikä saattaa osoittaa, että verbi koettiin näistä C-kohdan verbeistä tutuimmaksi ja yritettiin siksi määritellä. Kahden pisteen vastaukseksi hyväksyin myös verbit *tarkkailee* ja *tähystelee*. Hyviä määritelmiä oli muodostettu seuraavat kolme: ”*Koittaa löytää jotain katseellaan*”, ”*Tiiraileminen on katselemista tai vakoilemista*”, ”*Katselee pienestä reiästä*”. Suuntaa antavana määritelmänä hyväksyin seuraavat esimerkit: ”*Silmäilee ympärilleen*” ”*Katsoo ilman lupaa*”. Pisteittä jäivät verbin vierautta kuvastavat selitykset ”*etsii*” ja ”*No esimerkiksi herätyskello tirisee aamulla*”, joista jälkimmäinen voi kertoa heikosta lukutaidosta. Sanahahmoltaan verbit *tiirailee* ja *tirisee* muistuttavat toisiaan. Moni oppilas ilmaisi verbin merkitsevän vakoilemistä. Tämä merkitys sai yhden arviointipisteen.

**rimputtaa:** *soittaa jollakin soittimella huonosti, meluisasti, rämpyttää, myös meluisasta ovikellon soitosta*

*Rimputtaa*-verbin oppilaat selittivät keskimäärin 0,60 arviointipistemäärällä, joka edustaa heikkoa osaamisen tasoa. Hyviä määritelmiä oppilaat tuottivat vain yhden ”*soittaa soitinta huonosti*”. Tyhjiä vastauksia tähän annettiin 27. Viisi oppilasta sekoitti verbin verbiin *rimpuilla*, mikä ilmenee vastauksista ”*ihminen, joka rimpuilee*”, ”*yrittää päästä pois*”, *rimpuilee*, ”*sillein rimpuilee*” ja sama semanttinen yhteys löytyy ”*pitää kiinni*”-tulkinnasta. Täysin eri tavoin verbin ovat ymmärtäneet myös seuraavien selitysten antajat: ”*roikkuu, vääntää, vinkuu, keiluttelee, räplää, hankala, riehua*”. Ovikellon soitto tuli kahdeksan oppilaan mieleen. Lisäksi ovikellon soittoon saattavat liittyä ”*painaa nappia*” ja ”*painaa*”. Ovikellon soitto tulkittiin oikeaksi vastaukseksi. Suuntaa antavia synonyymejä olivat seuraavat: *pimpottaa, kilistää, pimputtaa, ränkyttää*. Näistä sai yhden arviointipisteen.

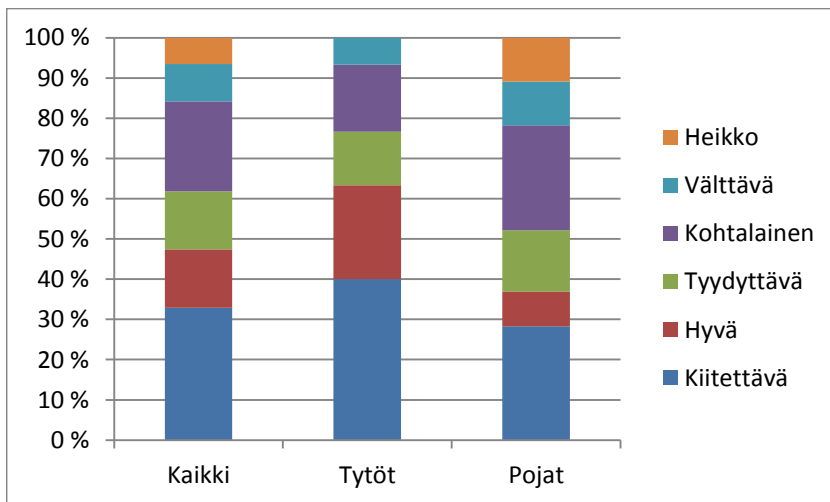
**lepertelee:** *jokeltaa, soperrella, sopertaa, laverrella, lörpötellä, puhua (lapsenomaisesti ja) hellittelevästi, lirkuttaa, lirkutella, lepertää*

*Lepertelee*-verbi oli oppilaille vaikea. Tyhjiä vastauksia annettiin 38, mikä on puolet koko informanttien joukosta. Keskimääräinen suorituspistearvo oli 0,19, joka edustaa heikkoa osaamisen tasoa. Vain kaksi oppilasta sai täyden pistemäärän, toinen heistä synonyymillä *lavertelee* ja toinen määritelmällä ”*puhuu lempeästi hössöttäen*”. Selitysmalleista, jotka katsoin ansainneen yhden pisteen, esitän esimerkeiksi seuraavat: ”*Puhuu ystävällisesti*”, ”*Leperteleminen on lemmiskelemistä*”,

”on niin kuin joo ei sattunu ei!”, ”puhuu romanttisesti”, ”imarteleee” ja ”puhuu paljon”. Pisteittä jäivät esimerkiksi *nauraa, niinku ylpeilee, ihailta, väpättää, makoilee, valehtelee, juoruilee, pyytää anteeksi, näyttää tunteensa, valittaa, ei puhu ihan totta vaan puhuu mitä sattuu, kehuu, leijuu, mah-tailee, eläin joka lentää, on niinku kipinöitä, olla, lentää*. Valehtelemiseen viittaavia vastauksia oli testivastauksissa yhteensä viisi.

II tehtäväosion kaikkien tehtävien verbeistä heikoimmin tunnettiin verbit *soperrella, tihruttaa, kyh-nyttää, kuhista, tiristä ja leperrellä*. Taajuussanaston (mts. 15) edustajaverbi *ropista* tunnettiin hyvin, vain 5 oppilasta ei osannut käyttää sitä oikein.

Seuraava kaavio esittää oppilaiden kokonaisosaamista II osiossa.



Kaavio 3. Oppilaiden kokonaisosaaminen II osiossa

Oppilaiden osaaminen tuottotehtävissä, ekspressiiviverbien käyttäminen lausekontekstissa ja ekspressiivisten verbien selittämisessä osoitti keskimäärin tyydyttävää osaamista (58,8 % oikeista vastauksista). Ero poikien ja tyttöjen osaamisen välillä oli 10,9 prosenttiyksikköä tyttöjen hyväksi. Tyttöillä oli 64,2 prosenttiyksikköä vastauksista oikein, pojilla vastaava luku oli 53,3 prosenttiyksikköä. Tyttöjen osaaminen osoitti näin ollen hyvää tasoa ja poikien tyydyttävää tasoa. Eroa tyttöjen ja poikien osaamisen välillä II osiossa kasvatti erityisesti sananselitystehtävä C.

### 5.3.4 II osion tulosten pohdinta

Sanaston koon arviointi riippuu erityisesti siitä, miten sanan merkityksen osaaminen määritellään: selvä ero voidaan tehdä tunnistamisen mittaamisen ja tuottamisen mittaamisen välille. Kestää pidempään osata tuottaa täsmällisiä tuotoksia kuin ymmärtää niitä, ja kyseinen tuottamisen ja ymmärtämisen välinen epäsymmetria on erityisen ominaista verbien hallinnalle. On myös mahdollista, että sana voidaan tuottaa, vaikka sen merkitys ymmärrettäisiin vain osin tai sen merkitystä ei ymmärrettäisi lainkaan. Sellaiset ymmärtämistä mittaavat tehtävät, kuten tehtävä A, jossa vastaaja on ikään kuin pakotettu valitsemaan vaihtoehdon, saattavat antaa litteän kuvan ymmärtämisestä, sillä tulosten mukaan sanat ovat samalla tasolla joko tuntemattomia tai tunnettuja. Ymmärtämisen sijasta voidaan käyttää termiä tunteminen, koska pelkällä tunnistavalla käytöllä voidaan tämänkaltaisessa tehtävässä tuottaa odotuksenmukaisia lauseita. Vaihtoehtojen määrä tällaisessa tehtävässä vähentäisi arvailun mahdollisuutta ja siten olisi omiaan lisäämään luotettavuutta. Aukkotehtävät ovat saaneet kritiikkiä myös siitä, että niiden hahmottaminen tuottaa hahmottamisvaikeuksista kärsivälle heikolle lukijalle ongelmia (Holopainen 1988). Katson neljäsluokkalaisten lukutaidon riittävän näin lyhyen ja rakenteeltaan yksinkertaisten aukkotehtävien suorittamiseen.

B-tehtävän kirjallinen ohjeistus ei ollut riittävän tarkkaan harkittu. Osassa lauseista agentti sopii myös lauseen loppuun, mikä on ristiriidassa annettujen malliesimerkkien kanssa ja on siten saattanut aiheuttaa epätarkoituksenmukaista hämmennystä tehtävän suorittajalle. Rakenteiltaan odotuksenmukaisen lauseiden muodostaminen vaati kehittyneempiä kielellisen tuotannon taitoja kuin mihin tehtävän B malliesimerkit suuntaavat oppilaan ajattelua. Tehtävässä B tutkijan tulkittavaksi jäi arvioida kunkin lauseen kielenmukaisuus oman kielitajun perusteella. Muutamat valinnat oli tulkittava sillä perusteella, osoittaako oppilaan tuottama virke verbin tuntemista vai ei. Lause saattoi olla syntaksiltaan kielenmukainen, mutta ei osoittanut verbin tuntemista. Esimerkkeinä tästä seuraavat lauseet: *"Akka tirisee jossain."*, *"Tuuli puhkuu taivaalla."*, *"Joku mutustaa ääneen."*, *"Sika ärisee kimeästi."* ja *"Tuulla kuhisee yöllä."* tai *"Ukko kuhisee itseksensä."* Pisteiden annoin seuraavista lauseista *"Joku läimii toisia."* ja *"Opettaja puhkuu täällä."* Rajatapauksia edustivat mielestäni *"Tee tirisee kuumana."* ja *"Isä puhkuu tulta."* Annoin molemmista pisteen sillä perusteella, että lauseeseen sisältyi semanttista ajattelua, joka sopi yhteen osittain verbin merkityssisällön kanssa.

Tehtävässä C pyrittiin selvittämään, tunteeko oppilas kontekstistaan irrallisen verbin niin hyvin, että osaa sanallistaa sen merkityksen. Tuloksissa osoitettiin monen tasoista ymmärtämistä. Joissakin

annetuissa selityksissä pyrittiin tarkkuuteen ja jopa yleistyksiin. Jotkut tyytyivät antamaan esimerkin verbin käyttömahdollisuudesta. ”*Joku lapsi räähky*” -tyyppinen selitys antaa vihjeen tunnistamisesta, mutta ei selitä sanaa. Vinkin tunnistamisesta antaa myös selitys ”*Yrittää leperrellä jotain*”, mutta tämäkin vastaus jäi pisteittä. Ongelmallisia kaksoismerkitystensä takia olivat verbit *kupsahtaa* ja *leperrellä*. Hyväksyin sanan *kupsahtaa* leikillisesti käytettynä, jolloin synonyymi on *kuolla*. Verbin *leperrellä* toinen merkitys *laverrella* esiintyi yhdessä vastauksessa, siitäkin sai täydet kaksi pistettä, vaikkakaan tuo sanakirjan hyväksymä synonyymi ei edustane kieliyhteisön jakamatonta näkemystä verbin *leperrellä* merkityksestä. Moni oppilaista (5) tarjosi vastaukseksi *valehdella*-verbiä, mutta tulkitsin sen olevan semanttisesti liian etäällä. Kyseiset valinnat saattavat kuitenkin viitata kyseisen verbin merkityssisällön muuttumiseen nykykäytössä valehtelun suuntaan.

C-tehtävän tulokset osoittivat selkeästi todeksi aiemmin esitetyn väitteen (ks. kohta 4.3.1.) riittävien metalingvististen taitojen tarpeesta sananselitystehtävissä. Tämä tehtävä, jossa piti omin sanoin kertoa irrallisen verbin merkitys, osoittautui erittäin vaikeaksi oppilaille. Vaikeimmat selittää olivat verbi *vouhottaa*, johon annettiin tyhjiä vastauksia 26, verbi *rinputtaa*, johon annettiin 27 tyhjiä vastausta ja verbi *lepertelee*, johon jätettiin peräti 38 tyhjiä vastausta. Määritelmätehtävät ovat tosin parempia sanastotietouden selvittämisessä, joskin ne vaativat metalingvististä tietämystä ja ovat riippuvaisia sanastotaitojen lisäksi muista lingvistisistä taidoista (Dockrell & Messer 2004: 41). Verbit olisivat saattaneet lausekonteksteissa tulla helpommin ymmärretyiksi, mutta kirjallinen merkityksen selittäminen olisi lausekontekstissakin neljäsluokkalaiselle vaikeaa.

Tehtävässä C ilmeni se, että neljäsluokkalaisen oli todella vaikeaa kielentää omaa käsitystään sanan merkityksestä täsmällisesti, vaikka hän tuntisikin verbin. Toisaalta tässä ilmeni myös verbien merkitysten ymmärtämisen hataruus. Jos jätetään huomiotta kielentämiseen liittyvät mahdolliset ongelmat, näyttävät nämä verbit huomattavan outoina sanoina neljäsluokkalaisen sanavarannossa. Yllättävän monet vastaukset eivät olleet edes sanan oikean merkityksen suuntaisia. On kuitenkin vaikea arvioida, mitkä virheellisistä tulkinnoista kertovat todella heikosta sanavarastosta, mitkä taas ovat yhteydessä heikkoon lukutaitoon. Esimerkiksi *rinputtaa*-verbin virheelliset tulkinnat viittasivat siihen, että oppilas oli joko lukenut sanan kokonaan väärin tai sanan foneeminen ulkoasu viittasi *rimpulla*-verbiin johdattaen vielä konkreettiseen ajatteluun turvautuvan oppilaan semanttiseen virhetulkintaan. Myös verbin tuntemattomuus voi aiheuttaa vastaamista äänneasun perusteella (Vanhatalo 2002: 346).

Testivastausten perusteella voin kyseenalaistaa verbien *kupsahtaa* ja *leperrellä* ottamisen mukaan selitettävään verbivalikoimaan. *Synonyymisanakirjan* (mts. 34) antamien sanaselitysten näihin ilmoittamat arkityyilliset merkitykset (*laverrella* ja *kuolla kupsahtaa*) vaikeuttivat vastausten arviointia.

#### 5.4 III osio, monivalintatehtävät

III osio muodostuu erilaisista monivalintatehtävistä, joiden tarkoitus on selvittää lähisynonyymien tunnistamista ja etsiä annetuille verbeille neutraalit tarkoitteet sekä tunnistaa veden ääntä tai liikettä kuvaavia verbejä. Tehtävät ovat sekä rakenteiltaan että vaikeusasteeltaan erilaisia. Tehtävälomakkeet ovat liitteessä 1.<sup>9</sup>

##### 5.4.1 Tehtävien tavoite

Tehtävien A tavoitteena oli huomata erot lähisynonyymisten ekspressiiviverbien välillä. Tehtävässä C pyrittiin löytämään annetuista verbeistä veden ääniä tai liikettä kuvaavat verbit. Tehtävä D kartoitti oppilaiden kykyä luokitella ekspressiiviset verbit päämerkityssisältönsä mukaan neljään ryhmään. Tehtävän E tavoitteena oli selvittää oppilaiden kykyä huomata merkitykseltään lähisynonyymiset ekspressiiviverbit. Tässä tehtävässä E piti löytää lähisynonyymit suunnilleen samaa merkitykseksi pareiksi.

##### 5.4.2 Tehtävien sisällöt ja tehtäväkohtaiset ohjeet

Tehtävässä A annettiin viiteen lauseeseen kaksi mahdollista ekspressiivistä predikaattia, joista oli valittava sopivampi vaihtoehto ympyröimällä se. Kolme näistä verbipareista on sanahahmoiltaan yhteneviä lähisynonyymejä, joissa ensimmäisen tavun vokaali on varioitunut. Tehtävä C sisälsi 30 verbiä, joista oppilaan tuli ympyröidä ne verbit, joilla hänen mielestään voidaan kuvailla veden ääntä. Veden ääntä kuvailevia verbejä oli mukana 15. Tehtävä D sisälsi 28 ekspressiivistä verbiä, joiden neutraalit päämerkityksen parafraasit ovat joko kävelemistä, juoksemista, laulamista tai valittamista (ks. Mikone 2002a: 118). Tehtävässä etsittiin synonyymejä annetusta 28 kuvailevan verbin

---

<sup>9</sup> Kyselyn tulosten tarkastelusta jätettiin III osion lähisynonyymitehtävä B pois.

valikoimasta annetuille neljälle neutraalille verbille. Oppilaiden tuli kirjainmerkillä K, J, L tai V osoittaa, minkä synonyymi kukin verbeistä oli. Tehtävässä E oli kahdessa ryhmässä kummassakin kahdeksan ekspressiiviverbiä, jotka pyydettiin yhdistämään pareiksi siten, että kumpikin parin verbeistä tarkoittaa suunnilleen samaa.

#### 5.4.3 III osion tulokset

##### A-tehtävän tulokset

Tehtävässä piti tunnistaa synonyymisten verbiparien merkityserot lausekonteksteissa. Verbiparit olivat *urahteli/örisi*, *pärisee/pirisee*, *kalahti/kilahti*, *tömähti/pelmahti* ja *ritisee/rätisee*. Kielenmukaisiksi ja siten hyväksytyiksi tulleet valinnat perustuvat tutkijan omaan käsitykseen näiden verbien vakiintuneista käyttötavoista ja odotuksenmukaisuudesta suomen kielessä. Jokaisesta oikeasta valinnasta sai yhden arviointipisteen. Odotuksenmukaiset lauseet olivat *Koira urahteli talon nurkalla*, *Puhelin pirisee pöydällä*, *Ovikello kilahti pian*, *Lumikasa tömähti alas katolta* ja *Jää ritisee jalkojen alla*.

Tässä tehtävän lähisynonyymit tunnettiin melko tasaisesti. Lähes jokainen oppilas teki oikean, virkekontekstiin sopivan valinnan pareista *kilahti/kalahti* ja *tömähti/pelmahti*. Tyydyttävästi (hieman yli puolet oppilaista) kielenmukaisesti valittiin parit *urahteli/örisi* ja *ritisee/rätisee* oikein (55 % ja 57 %) ja kiitettävästi (81 %) valittiin predikaattiverbi myös parista *pärisee/pirisee*.

Oppilaat selvittivät tehtävän keskimäärin 4,0 pistearvolla viidestä mahdollisesta, mikä on 80,5 prosenttia maksimipistemäärästä ja edustaa siis kiitettävää osaamisen tasoa. Tyttöjen osaamistaso oli 82 prosenttia ja poikien 79,4 prosenttia..

B-tehtävä (ks. alaviite 5 s. 28)

##### C-tehtävän tulokset

Tehtävässä oli lueteltuna 30 ekspressiiviverbiä, joiden joukosta oppilaan tehtävänä oli tunnistaa ne verbit, joilla voidaan kuvata veden ääniä. Näitä verbejä oli 15. Jokaisesta oikein ympyröidystä sai tehtävapisteen, mutta jokainen virheellinen valinta vähensi pistemäärää yhdellä suorituspisteellä. Oikeat valinnat olivat *loiskuu*, *jylisee*, *pärskyy*, *solisee*, *kuohuu*, *lotisee*, *myllertää*, *pauhaa*, *räiskyy*, *roiskuu*, *läiskyy*, *kohisee*, *lirisee*, *lorisee* ja *liplattaa*.

Oppilaat suorittivat tehtävän keskimäärin pistearvolla 10,3, joka on 68,6 prosenttiyksikköä täysin oikeista valinnoista. Tyttöjen keskiarvo oli 11 suorituspistettä vastaten näin 73,3 prosenttiyksikköä täysin oikeista valinnoista. Poikien vastaavat luvut olivat 9,8 suorituspistettä ja 65,4 prosenttiyksikköä. Tyttöjen ja poikien suoritustasossa tässä tehtävässä oli siis lähes 8 prosenttiyksikön ero tyttöjen hyväksi. Yleinen suoritustaso tässä tehtävässä oli hyvä.

Tutuimmat veden ääntä kuvaavat verbit tässä tutkimuksessa olivat *läiskyy*, *räiskyy* ja *lorisee*. Nämä oli tunnistettu vettä liikettä tai ääntä aistihavainnolla kuvaaviksi verbiksi kahta tai kolmea testilomaketta lukuun ottamatta jokaisen informantin valinnoissa. Vaikeimmat tunnistettavat veden ääntä kuvaavat verbit olivat *myllertää*, joka sai vain 8 valintaa ja *jylisee*, jonka valitsi vain 15 oppilasta. Molemmat verbit kuvaavat voimakasta veden liikettä ja siihen liittyvää voimakasta ääntä. Virheellisiä valintoja veden ääntä kuvaavaksi verbiksi oli tehtävässä tehty yhteensä 73. 19 oppilasta oli virheellisesti valinnut veden ääntä kuvaavaksi verbiksi *rouskuttaa*. Myös verbit *livertää*, *kähisee* ja *loilottaa* olivat erheellisesti saaneet seitsemästä kahdeksaan valintaa. Useiden muidenkin verbien kohdalla oli virhevalintoja tehty, tosin vain kahdesta kolmeen valintaa.

#### D-tehtävän tulokset

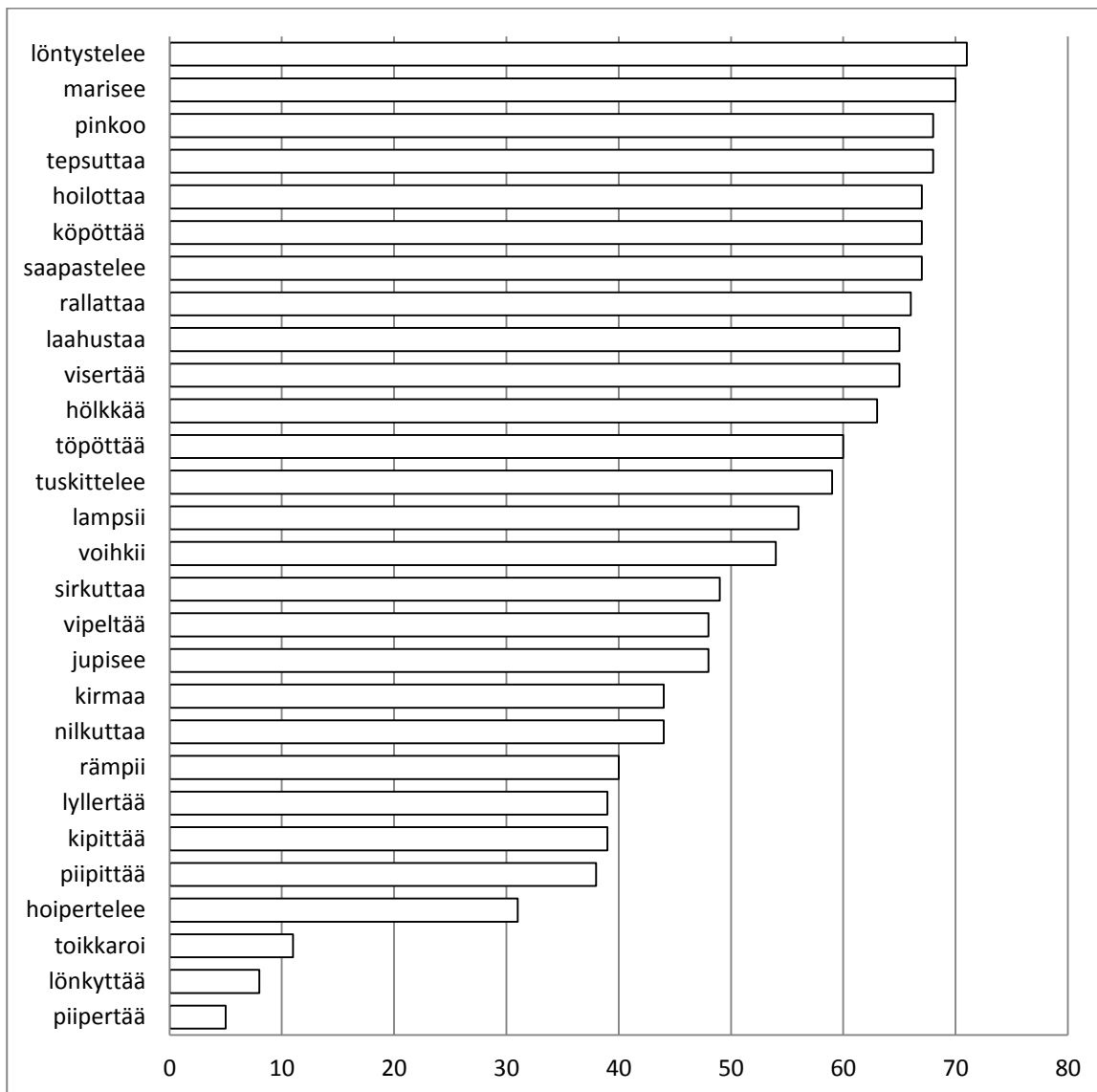
Tässä tehtävässä annetut 28 erilaista ekspressiivistä verbiä tuli luokitella oikein sen mukaan, onko verbin päämerkitys kävelemistä, juoksemista, laulamista vai valittamista. Tehtävästä voi saada 28 pistettä, jokaisesta oikeasta valinnasta annetaan yksi piste.

Kävelemisen synonyymejä olivat verbit *laahustaa*, *köpöttää*, *töpöttää*, *lampsii*, *saapastelee*, *toikka-roi*, *tepsuttaa*, *nilkuttaa*, *löntystelee*, *hoipertelee*, *lyllertää* ja *rämpii*. Juoksemisverbejä olivat verbit *vipeltää*, *kipittää*, *lönyttää*, *hölkkää*, *pinkoo*, *kirmaa* ja *piipertää*. Laulamisverbejä olivat verbit *rallattaa*, *sirkuttaa*, *hoilottaa*, *visertää* ja *piipittää*. Valittamista kuvaavia verbejä olivat verbit *voihkii*, *marisee*, *jupisee* ja *tuskittelee*.

Oppilaiden keskimääräinen pistetulos oli 18,6 pistettä, joka vastaa 66,4 prosenttiyksikköä täysin oikeista valinnoista. Suoritustaso on arvioitu hyväksi. Tyttöjen keskimääräinen suorituspistemäärä oli 19,9 pistettä, mikä tarkoittaa 71,2 prosenttiyksikköä täydellisestä suorituksesta ja on siten kiitettävää osaamisen tasoa. Poikien keskiarvo pistesuorituksena oli 17,7 pistettä, mikä vastaa 63,2 prosenttiyksikköä täydestä pistemäärästä ja on siten arviointitasoltaan hyvä suoritus.



Seuraavasta kaaviosta näkyvät päämerkitysten parafrasien tunnistamisen määrät.



Kaavio 4. Oikein valittujen päämerkitysten määrät tehtävässä D

*Piipertää*-verbi oli erityisen vieras informanteille, sillä vain 5 oppilasta tunnisti sen neutraalin parafrasien *juosta*. Tässä on mahdollista, että jäljempänä esiintynyt verbi *piipittää* äänteellisen samankaltaisuutensa takia on aiheuttanut sekaannusta. Verbi *lönkyttää* oli vaikea ja sai vain 8 valintaa. Sen merkitys usein tulkittu kävelemiseksi, mikä selittynee sen äänteellisellä samankaltaisuudella verbien *löntystää* tai *löntystellä* kanssa. Oletusta tukee se, että verbi *löntystelee* tunnettiin hyvin. Verbi *toikkaroi* (11 valintaa) oli myös outo lähes kaikille 76 informantille. Nämä kolme mainittua verbiä erottuivat selvästi heikommin tunnistetuiksi kuin muut tehtävän verbit.

## E-tehtävän tulos

Tehtävässä tuli löytää suunnilleen samaa tarkoittavat parit 16 ekspressiiviverbin joukosta. Verbit oli esitetty kahdessa kahdeksan verbin listassa, mikä helpotti parien etsimistä. Kustakin oikein yhdistetystä parista sai pisteen. Oikeat parit olivat: *nalkuttaa/jurnuttaa*, *värisee/hytisee*, *nyhertää/ tuhertaa*, *kököttää/kyyhöttää*, *livauttaa /läimäyttää*, *leventelee/rehentelee*, *hotkaisee/siemaisee* ja *hyysää/lellii*.

Oppilaat ratkaisivat tehtävän keskimäärin 4,75 pisteellä, tytöt 5,27 pistearvolla ja pojat 4,41 pistearvolla. Tyttöjen oikeiden vastusten määrä prosentuaalisesti oli 65,8 ja poikien 55,1. Kaikkien keskimääräinen oikeiden vastausten määrä oli 59,3 prosenttiyksikköä oikeista vastauksista. Tämä edustaa yhteisesti tyydyttävää osaamisen tasoa, tytöillä hyvää tasoa ja pojilla tyydyttävää osaamisen tasoa.

Keskenään suunnilleen samaa tarkoittavat verbiparit osattiin löytää hyvin samantasoisesti. Taulukosta 3 ilmenee oikein valittujen parien määrät.

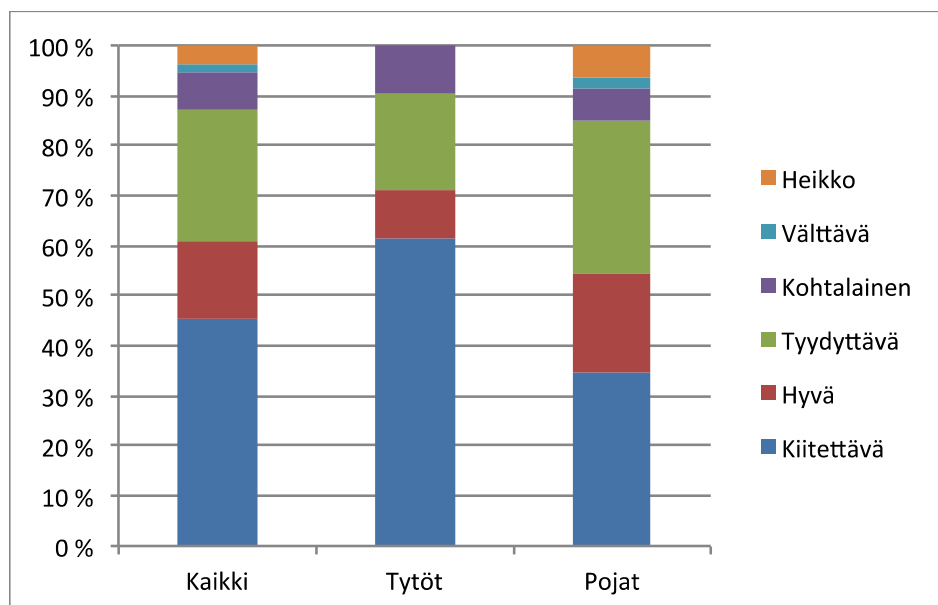
Taulukko 3. Tehtävän E oikein valittujen parien määrät

<i>hotkaisee</i>	<i>värisee</i>	<i>leventelee</i>	<i>kököttää</i>	<i>livauttaa</i>	<i>nalkuttaa</i>	<i>hyysää</i>	<i>nyhertää</i>
<i>siemaisee</i>	<i>hytisee</i>	<i>rehentelee</i>	<i>kyyhöttää</i>	<i>läimäyttää</i>	<i>jurnuttaa</i>	<i>lellii</i>	<i>tuhertaa</i>
54	52	49	49	43	43	36	36

Taulukon mukaan verbiparit löydettiin hyvin tasaisesti, mistä voitaneen olettaa tehtävän verbien edustaneen tuttuusasteeltaan samanlaista joukkoa. Tehtävämuoto oli helppo: yhdistä parit. Hyvään tulokseen olisi ollut mahdollista päästä oletuksilla ja päättelyillä. Näin ollen tehtävän keskimääräinen suoritustaso kertoo näiden verbien heikosta tunnistamisesta.

III osion tehtäväsarjan suoritti yhteensä 76 informanttia. Suurin mahdollinen pistemäärä oli yhteensä 56 pistettä. Pojat ratkaisivat oikein keskimäärin 63,8 prosenttiyksikköä tehtävistä ja tytöt vastavasti 70,1 prosenttiyksikköä tehtävistä. Yhteistulos on siis 66,4 prosenttiyksikköä oikein ratkaistuja kaikista III osion mukaan pistelaskuun otetuista tehtävistä. Se merkitsee keskimäärin hyvää suoritustasoa.

III osion 84 verbistä vaikeimmiksi osoittautuivat verbit *piipertää*, *lönkyttää*, *toikkaroida*, *myllertää* ja *jylistä*. Mikään III osioon Taajuussanastossa (mts. 15) esiintyneistä yleisimpien verbien joukosta valittu verbi ei kuulunut tämän osion tunnetuimpien verbien joukkoon.



Kaavio 5. Oppilaiden kokonaisosaaminen osiossa III

III osiossa oli laaja valikoima verbejä (84). Tytöt suoriutuivat selvästi poikia paremmin. Tyttöjen joukossa ei ollut ollenkaan heikosti tai välttävästi verbejä tunteneita oppilaita, vaikka pojista 10 prosenttia suoriutui vain heikosti tai välttävästi. Tätä selittää muun muassa se seikka, että kaikki kuusi erityisen tai tehostetun tukipäätöksen saanutta oppilasta ovat poikia.

#### 5.4.4 III osion tulosten pohdinta

A-tehtävän hyvätasoinen selvittäminen johtuu paitsi sanaston tuttuudesta, myös tehtävämuodosta. Oikeat verbit olivat nimenomaan näihin lausekonteksteihin erikoistuneita (Vanhatalo 2002: 344). Valinnan mahdollisuuksia oli lauseissa vain kaksi, mikä saattoi myös lisätä oikein arvaamisen todennäköisyyttä.

C-tehtävän veden ääniä kuvaavien verbien vaikeimmiksi tunnistettaviksi osoittautuivat verbit *myllertää* ja *jylisee*. Tähän luonnollisena selityksenä saattaa olla oppilaiden kotikunnan sijainti kaukana myllertävästä merestä ja sen jylinästä tai koskien jylisevästä äänestä. Verbi *rouskuttaa* oli usein

valittu virheellisesti veden ääneksi. Tähän on saattanut olla syynä sanahahmojen *roiskuttaa* ja *loiskuttaa* samankaltaisuus.

D-tehtävä selvitettiin hyvällä tuloksella. Verbit edustivat neljää toimintaa, kävelemistä, juoksemista, valittamista ja laulamista. Vaikeuksia tuotti kävelemistä tarkoittavien verbien erottaminen juoksemista tarkoittavista verbeistä. Parhaiten tunnetut verbit olivat lähes jokaiselle selkeitä. Vaihtelua verbien tunnistamisen välillä esiintyi, heikoimmin tunnetun verbin *piipertää* ymmärsi vain viisi oppilasta. Juoksemiseksi tunnistettiin *lönyttää*-verbi lähes yhtä huonosti. Tehtävässä oli oikein arvaaminen mahdollista, mutta ei todennäköistä ilman suuntaa antavaa merkityksen ymmärtämistä. Tulosta voi näin ollen pitää luotettavana.

E- tehtävässä parien yhdistämisessä osittainen oikein arvaaminen oli mahdollista, jos suurimman osan verbeistä tunnisti. Tehtävässä menestyminen oli yllättävän heikkoa sen sanastoa ajatellen, sillä mikään sanapareista ei osoittautunut selkeästi muita hankalammaksi. Verbien pienen määrän ja tehtävän helpotetun muodon takia olisi voinut olettaa oppilailta parempaa suoriutumista tässä tehtävässä. Jokaiselle annetulle kahdeksalle verbille tuli etsiä pari kehyksen sisällä olevista kahdeksasta verbistä. Jos verbit olisivat olleet sijoitettuina kaikki samaan ryhmään, olisi tehtävä vaatinut suurempaa varmuutta verbien merkityksistä. Päätellä voi tehtävän sanaston olleen melko outoa oppilaille. Heikossa suoriutumisessa saattoi olla merkitystä tehtävän sijainnilla III osion lopussa: edellisiin tehtäviin keskittyminen oli kuluttanut oppilaiden voimia.

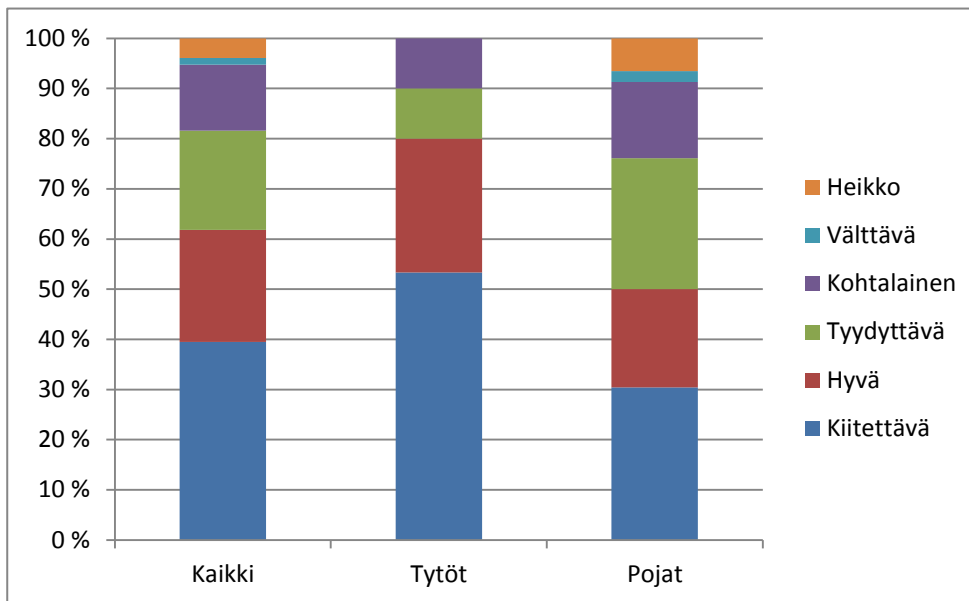
### **5.5 Tehtäväsarjan tulos ja oppilaiden oma kokemus verbien tuntemisesta**

Varsinaisina osaamista kuvaavina suorituksina käsittelen tutkimuksessani II ja III osioiden tehtävien pistemääriä, joista voi enimmillään saada 88 suorituspistettä. 88 pistettä tarkoittaisi siis, että oppilas olisi tunnistanut kaikki varsinaisen tehtäväsarjan 110 verbiä ja osannut käyttää niitä rajatuissa tuototehtävissä kielenmukaisesti.<sup>10</sup>

Maksimipistemäärästä laskettujen prosentuaalisten tulosten eri suoritustasojen prosentuaaliset määrät näkyvät seuraavalla sivulla kaaviossa 6.

---

<sup>10</sup> Osion 1 suorituspistemäärää ei otettu mukaan kokonaistulokseen (ks. alaluku 5.1, s. 34). III osion B-tehtävä ei ole mukana tutkimuksessa (ks. alaviite 5 s. 28).



Kaavio 6. Oppilaiden suoritustasojen prosentuaaliset määrät tehtäväsarjassa

Maksimipistemäärän ollessa 88 pistettä mediaanin arvoksi tuli 55 pistettä. Oppilaat suorittivat piste-laskuun mukaan otetuista koko tehtäväsarjan tehtävistä oikein keskimäärin 63,7 prosenttiyksikön verran, mikä kertoo hyvästä osaamisesta. Tytöt suorittivat tehtävistä 67,1 prosenttiyksikköä oikein ja pojat vastaavasti 61,0 prosenttiyksikköä oikein. Yksittäisten oppilaitten suoritustason vaihtelivat paljon. Paras oppilas sai 75 pistettä ja heikoin oppilas 15 pistettä. Neljäsluokkalaisten ekspressiivi-verbien tunteminen, selittäminen ja rajoitettu käyttäminen kirjoitetuissa teksteissä tarkoittaa näin ollen sitä, että noin kuusi verbiä kymmenestä tutkimuksen verbistä oli keskimäärin tuttuja oppilaille. Osa tehtävämuodoista edellytti rajattua käytön hallintaa pelkän verbin tuntemisen lisäksi.

Tehtäviin varattu aika oli sekä pilottitutkimuksen ohjaajan että muiden opettajien palautteen mukaan riittävä. Tästä huolimatta mukana on muutama lomake, joista oppilas on jättänyt yhden tai useampia kokonaisia tehtäviä tekemättä. Joissakin tapauksissa tehtävästä on tehty vain alku, esimerkiksi ensimmäinen lause. Tyhjäksi jätetyt kohdat vääristävät jonkin verran kyselyn tulosta. Vastaamatta jättämisen syitä voi olla useita. Luotettavia päätelmiä näistä syistä on mahdotonta tehdä. Lindemanin (1998: 15) mukaan esimerkiksi testattavan henkilön mieliala, motivaatio, jännittyneisyys, väsymys, yrittämisen määrä ja arvaaminen saattavat tuoda kertaluonteiseen testiin mittausvirheitä.

I osion verbien tunnettuustehtävän suorituspistemäärä antoi kuvan oppilaiden käsityksistä omasta

ekspressiiviverbien tuntemuksestaan. Ympyröityjen verbien ymmärtämisen tasoa tehtävässä ei millään tavalla mitattu. Vertailin keskenään kunkin oppilaan ympyröimien verbien määrää prosentteina kaikista tehtäväosion I verbeistä ja varsinaisia II ja III osioista saatuja suorituspistemääriä prosentteina 88 pisteen enimmäismäärästä. Vertailusta voi havaita sen seikan, että oppilaiden käsitykset omasta ekspressiiviverbien tuntemuksestaan eivät vastanneet varsinaisissa tehtävissä selviytymisen tasoa. Tarkastelussa löytyi vain kahdeksan tyttöä ja kahdeksan poikaa, joiden oma käsitys osaamisestaan vastasi lähes (0–5 % erolla) heidän todellista osaamistaan osioissa II ja III. Vertailu osoittaa, että osion I tunnistamistehtävä kertoo ainakin sen seikan, että oppilaiden sanastollinen itsetuntemus ei ole vahvaa, eikä tehtävä sinällään tuo esille todellista ekspressiivisanaston tuntemusta.

Taulukko 4. Tyttöjen verbien tuntemismerkinnot verrattuina kokonaistulokseen

Tytöt	Oma käsitys %	Testin tulos %	Ero %
A28	57,7	62,5	+4,8
A27	78,4	79,5	+1,1
A25	41,2	65,9	+24,7
A23	57,7	56,8	-0,9
A20	55,7	60,2	+4,5
A18	67	83	+16
A17	90,7	83	-7,7
A16	87,6	79,5	-8,1
A11	90,7	84,1	-6,6
A10	72,2	75	+2,8
A9	62,9	75	+12,1
A2	24,7	52,3	+27,6
A1	50,5	46,6	-3,9
P23	97,9	70,5	-27,4
P21	81,4	80,7	-0,7
P20	92,8	70,5	-22,3
P19	32	75	+43
P18	91,8	72,7	-19,1
P17	74,2	62,5	-10,6
P16	77,3	63,6	-13,7
P15	33	45,5	+12,5
B26	47,4	67	+19,6
B23	37,1	62,5	+25,4
B21	86,6	44,3	-42,3
B18	57,7	71,6	+13,9
B16	57,7	63,6	+5,9
B12	43,3	62,5	+19,2
B9	51,5	75	+23,5
B8	96,9	85,2	-11,7
B5	38,1	76,1	+38

Taulukko 5. Poikien verbien tuntemismerkinnät verrattuna kokonaistulokseen<sup>11</sup>

Pojat	Oma käsitys %	Testin tulos %	Ero
B1	81,4	58	-23,4
B2	77,3	64,8	-12,5
B3	19,6	17	-2,6
B4	60,8	42	-18,8
B6	74,2	27,3	-46,9
B7	62,9	71	+8,1
B10	69,1	79,5	+10,4
B11	100	59,1	-40,9
B13	100	78,4	-21,6
B14	100	44,3	-45,7
B15	42,3	71,6	+29,3
B17	61,9	59,1	-2,8
B19	42,3	28,4	-13,9
B20	54,5	75	+20,9
B22	74,2	39,8	-34,4
B24	42,3	53,4	+11,1
B25	59,8	63,6	+3,8
P2	86,6	80,7	-5,9
P3	64,9	52,3	-12,6
P4	97,9	47,7	-50,2
P5	100	51,1	-48,9
P6	68,0	81,8	+13,8
P7	47,4	50	+2,6
P8	52,6	63,6	+11
P9	95,9	77,3	-18,6
P10	55,7	44,3	-11,4
P11	51,5	62,5	+11
P12	21,6	79,5	+57,9
P13	45,4	56,8	+11,4
A3	52,6	68,2	+15,6
A4	60,8	52,3	-8,5
A5	70,1	80,7	+10,6
A6	57,7	63,6	+5,9
A7	50,5	48,9	-1,6
A8	78,4	59,1	-19,3
A12	21,6	72,7	+51,1
A13	42,3	59,1	+16,8
A14	100	61,4	-38,6
A15	72,2	68,2	-4,0
A19	27,8	44,3	+16,5
A21	67	70,5	+3,5
A22	57,7	67	+9,3
A24	62,9	52,3	-10,6
A26	81,4	78,4	-3,0
B27		69,8	
P1		81,8	

<sup>11</sup>Oppilaiden B27 ja P1 tehtäväsuoritus osiossa hylättiin (ks. alaluku 5.2.3.)

Suurimmat erot todellisen osaamisen ja oppilaan ilmoittaman verbituntemuksen välillä olivat monen oppilaan lähes 50 prosenttiyksikköä kuviteltua heikompi osaaminen ja vastaavasti muutaman oppilaan selvästi yli 50 prosenttiyksikköä kuviteltua parempi osaaminen. Oppilaiden ympyröinnit osiossa I eivät kerro todellisesta verbin tuntemuksesta. Sanojen suuren määrän takia kyseisessä tehtävässä vaadittiin tarkkaa teknistä lukutaitoa, ja sen haasteellisuutta heikoille lukijoille kuvaakin hyvin erään oppilaan toteamus: ”*näähän on kaikki samoja*”. Monella neljäsluokkalaisella on vielä ongelmia tarkan teknisen lukemisen kanssa. Toisiaan muistuttavat sanahahmot saattavat sekoittaa keskenään. I osion osaamisessa ja varsinaisten merkityksen tunnistamista edellyttävien tehtävien osaamisessa esiin tulleista suurista eroista on pääteltävissä, että mukana ympyröidyissä verbeissä on virhevalintoja.

Neljäsluokkalaiset kokivat usein tutuksi sellaisenkin verbin, jonka merkitys on vieras. Lapset saattavat myös tulkita ymmärtämistä eri kriteerein. Sanojen kielenmukainen ulkoasun ikonisuus saa ne vaikuttamaan tutuilta. Näin ollen jätin kyseisen tehtäväosion varsinaisissa suoritusasteissa huomiotta. Silti sen voi katsoa tuottaneen suuntaa antavaa tietoa tunnetuista ja heikosti tunnetuista verbeistä. Tutuimmat 12 verbiä, kuten myös vieraimmat 12 verbiä antavat yleiskuvaa lasten verbituntemuksesta, kuten myös liitteen 3 kaavio kaikista I osiossa mukana olleista verbeistä. Esimerkiksi lähes kaikki oppilaat olivat merkinneet tuntevansa verbit *narisee*, *natisee* ja *poksahtaa*, kun taas verbit *remahtaa* ja *solkottaa* olivat oppilaille lähes tuntemattomia. Ensimmäisen osion parasta antia olikin oppilaan tutustuttaminen suomen kielen rikkauteen. Se vastaa myös ensimmäiseen tutkimuskysymykseen siitä, missä määrin neljäsluokkalaiset kokevat tuntevansa ekspressiiviverbejä. On kuitenkin otettava huomioon, että ympyröintien määrään vaikutti edellä mainittujen seikkojen ohella tavallista enemmän oppilaan persoonallisuus ja asennoituminen tehtävään.



## 6. Kyselytutkimuksen tuloksen yhteys lukuharrastukseen ja vieraan kielen arvosanaan

Tämän kyselytutkimuksen tulosten perusteella verbien tunnettuudesta ja tuntemuksesta tehdyt havainnot ovat selkeästi kirjoitetun kielen perusteella tehtyjä tutkimushavaintoja. Ne kertovat sanastosta, jota lapset ovat lukeneet tai kuulleet käytettävän. Sanan kielenmukaisen käytön osoittaminen tehtävissä kertoo myös sanan merkityssisällön ymmärtämisestä. Lapsen kirjalliset keinot osoittaa sanan tunnistamista ovat sanan odotuksenmukainen käyttö tai sen omin sanoin selittäminen. On luonnollista, että kuullulla tai luetulla sanastolla, ymmärretyllä sanastolla ja produktiivisessa käytössä olevalla sanastolla on yhteyttä keskenään. Tässä luvussa vertaan kyselyn tehtävien kokonaistulosta oppilaan lukuharrastukseen, perheen sille antamaan tukeen ja oppilaan asennoitumiseen itseensä lukijana. Vertaan tehtäväsarjan kokonaistulosta myös viimeiseen vieraan kielen todistusarvosanaan. Kyselyn tuloksena käytän oikeiden vastausten määrää vastaavaa prosenttilukua. Tavoitteena oli kartoittaa, onko näillä kolmella kielellisten kykyjen osa-alueella yhdensuuntaisuutta. Nämä muuttujat taulukoitiin kunkin 76 informantin osalta.

### 6.1 Yhteys lukuharrastukseen

Oppilailta kysyttiin erillisellä haastattelulomakkeella (liite 2) tietoja siitä, kuinka paljon he kotona lukevat kirjoja, perheen lukuhetkien määrästä ja oppilaiden asennoitumisesta omaan lukemiseensa ja kirjaston käyttöön.

Lukutottumushaastattelusta saatu informaatio koodattiin seuraavaan kolmeen osa-alueeseen:

1. Lukuharrastus ”*Luen kotona kirjoja*”

Haastattelun ensimmäisen kysymyksen vastauksien perusteella oppilaat jaettiin kahteen ryhmään. Ahkerat lukijat vastasivat *joka päivä* tai *melkein joka päivä*. Passiiviset lukijat vastasivat *joskus* tai *en ollenkaan*.

2. Perheen lukuharrastukselle antaman tuki ”*Luemme kotona kirjoja yhdessä*” ja ”*Lainaan kirjoja kirjastosta*”

Haastattelun kolmannen ja viidennen kysymysten vastausten perusteella jaettiin oppilaat kolmeen ryhmään. Tarkka selvitys ryhmittelyn perusteena olevista vastausvalinnoista esitetään kohdassa 6.1.2.

### 3. Minäkäsitys lukijana ”*Omasta mielestäni olen*” ja ”*Aikuisena aion käydä kirjastossa*”

Kysymysten 4 ja 6 vastausvalintojen perusteella niputettiin oppilaat kolmeen ryhmään.

Tarkka selvitys ryhmittelyn perusteena olevista vastausvalinnoista esitetään kohdassa 6.1.3.

Edellä mainittuja ryhmiä verrattiin kutakin erikseen kyselyn tulokseen laskemalla ryhmien tulosten keskiarvot. Yhteenvetona suoritetuista vertailuista voidaan todeta, että lukutaitoon liittyvien seikkojen, lukemisen määrän ja oppilaan minäkuvan itsestä lukijana, vaikutukset näkyvät selkeästi oppilaan oikeiden suoritusten määrän lisääntymisenä tässä kyselyssä ja siten mahdollisesti myös oppilaan leksikossa. Perheen lukuharrastukselle antaman tuen merkitys ei näyttäydy tutkimustuloksessa yhtä selkeänä. Seuraavana esitän nämä eri vertailut yksityiskohtaisesti.

#### 6.1.1 Lukuharrastus, ”*luen kotona kirjoja*”

Oppilas sai valita ”luen kotona kirjoja” kyselyssä neljästä vastausvaihtoehdosta itseensä parhaiten sopivan. vaihtoehdot olivat *joka päivä*, *melkein joka päivä*, *joskus* ja *en ollenkaan*. *En ollenkaan* -vaihtoehto sai kaksi valintaa. *En ollenkaan* on jyrkkä valinta. Lomakkeen täyttämisen tilanne kouluuokassa ei ole oppilaan kannalta koskaan täysin neutraali, sillä jokainen oppilas tietää opettajan suosittelevan kirjojen lukemista. *Joskus*-valinnan tehneiden joukossa voi perustellusti olettaa olevan useita, jotka eivät lue kirjoja kotona koskaan.

Informanteista (76) ilmoitti 34 oppilasta lukevansa joka päivä tai melkein joka päivä ja 42 oppilasta ilmoitti lukevansa joskus tai ei ollenkaan. Keskimääräisen kyselytuloksen ero lukemismääriltään erilaisten lukijaryhmien välillä on selkeä.

Taulukko 6. Lukuharrastuneisuus taustamuuttujana

	Kyselyn keskimääräinen oikeinsuoritusprosentti
Ahkerat lukijat	68,3 %
Passiiviset lukijat	59,4 %

Joka päivä tai melkein joka päivä vapaa-ajalla kirjoja lukeneet oppilaat suoriutuivat lähes 10 prosenttia paremmin kyselyn verbituntemuksessa kuin ne oppilaat, jotka eivät juurikaan vapaa-ajan lukemista harrasta.

### 6.1.2 Yhteinen lukeminen kotona ja kirjastossa käyminen

Perheen lukuharrastukselle antaman tuen perusteella muodostettiin kolme ryhmää. Kysymyksessä 3 tiedustelin, luetaanko perheessä kirjoja yhdessä. Neljäsluokkalaisten oppilaiden vapaa-ajalla tapahtuva kirjastosta luettavan lainaaminen on vielä kiinteästi sidoksissa perheen siihen antamiin mahdollisuuksiin ja tukeen. Tällä perusteella kysymys oppilaan kirjaston käyttämisestä sidottiin tässä analyysissä yhteen kysymyksen perheen yhteisistä lukuhetkistä kanssa. Oppilaista kuusi ilmoitti, että kotona luetaan kirjoja yhdessä joka päivä tai melkein joka päivä. Joskus luetaan yhdessä 48 perheessä ja 21 perheessä ei koskaan lueta yhdessä. Yksi oppilas oli jättänyt vastauksen tähän kohtaan antamatta. Kirjastosta lainasi kirjoja usein 14 oppilasta, suurin osa oppilaista eli 59 oppilasta lainasi kirjoja joskus ja kolme oppilasta ilmoitti, etteivät he lainaa kirjoja vapaa-ajalla koskaan. Jaoiin perheet tarkastelussa kolmeen ryhmään seuraavasti:

1. ensimmäiseksi ryhmäksi *joka päivä, melkein joka päivä* tai *joskus* yhdessä lukevat ja *usein* kirjastoa käyttävät perheet, (9 perhettä)
2. toisen ryhmän muodostivat *melkein joka päivä* tai *joskus* yhdessä lukevat ja *joskus* kirjastoa käyttävät perheet, (45 perhettä)
3. kolmannen ryhmän muodostivat ne, jotka valitsivat joko *ei koskaan yhdessä* tai *en lainaa ollenkaan* kirjastosta kirjoja (20 perhettä).

Vertasin näiden kolmen ryhmän kyselyssä saamia oikeitten vastausten prosenttimäärien keskiarvoja. Vertailusta puuttuu oppilas, joka oli jättänyt vastaamatta kysymykseen 3 sekä yksi oppilas, joka lainasi kirjoja usein, vaikka perhe ei koskaan lukenut yhdessä. Hänen suoritusprosenttinsa oli 70,5. Ryhmien testitulokset ilmenevät seuraavassa taulukossa 7.

Taulukko 7. Perheen lukuharrastukselle antama tuki taustamuuttujana

	Kyselyn keskimääräinen oikeinsuoritusprosentti
Ryhmä 1	73,0 %
Ryhmä 2	61,6 %
Ryhmä 3	65,5 %

Kysymys 3 yhdessä kotona yhdessä lukemisesta kohdistui nykyhetkeen. Oppilaiden antamat tiedot eivät näin ollen kerro siitä, onko perheessä luettu yhdessä silloin, kun oppilaat ovat olleet nuorempia. Tällä seikalla voidaan osin selittää sitä, että verrattaessa eri vastauksen antaneiden ryhmiä keskenään ei perheen lukuharrastukselle antamalla tuella näytä olevan suurta merkitystä verbien tuntemiseen tässä kyselyssä. Varsinkin ryhmän 3 keskimääräisesti parempi menestyminen ekspressiiviverbien tuntemisessa verrattuna ryhmän 2 tulokseen on yllättävää. Ristiriitaa selittää se, että ryhmään 3 kuului vain kolme sellaista oppilasta, jotka eivät lainkaan lainanneet kirjoja kirjastosta vapaa-ajallaan. Loput 17 oppilasta kävivät joskus lainaamassa kirjoja, vaikkei perhe koskaan lukenut yhdessä. Neljäsluokkalaisten sanaston laajuudelle näyttää siten enemmän olevan merkitystä omalla lukuharrastuksella kuin sillä, luetaanko perheessä yhteisesti kirjoja. Ristiriitaisen tuloksen takana saattaa olla näiden 17 oppilaan todellinen innostus lukemiseen, koska heistä monet käyttivät kirjastoa ilman muun perheen antamaa tukea. Kun perhe tukee lukuharrastusta yhteisten lukuhetkien lisäksi kirjastokäynnein, saavutetaan selkeä etu sanastontuntemukseen. Perheen tuen merkitys on havaittavissa minkä tahansa harrastuksen yhteydessä.

### 6.1.3 Minäkäsitys lukijana

Vastausvalinnat kysymyksessä 4 kohdistuvat siihen, millainen lukija oppilas kokee olevansa. Vaihtoehdot ovat *hyvä lukija*, *keskinkertainen lukija* tai *huono lukija*. Kysymyksessä 6 tiedustellaan aiotua kirjaston käyttöä aikuisena. Vastausvaihtoehdot ovat *usein*, *joskus* tai *en ollenkaan*. Asenteita on käsitelty ryhmitellen oppilaat kolmiportaiselle asteikolle, joissa arvo 0 on kielteisin ja arvo 4 myönteisin. Kummankin kysymyksen vastaukset pisteytettiin siten, että valinnat *huono lukija* ja *en ollenkaan* saivat 0 pistettä, valinnat *keskinkertainen lukija* ja *joskus* saivat yhden pisteen ja valinnat *hyvä lukija* ja *usein* saivat kaksi pistettä. Vastauksista voi siis saada yhteensä pisteitä nolasta neljään. Ensimmäisen ryhmän muodostavat 3–4 pistettä saaneet, toiseen ryhmään kuuluvat kaksi pistettä

saaneet ja kolmannen ryhmän muodostivat 0–1 pistettä saaneet oppilaat. Keskimääräistä menestymistä verbitehtävissä vertailtiin näiden ryhmien välillä.

1. Ensimmäiseen ryhmään kuuluivat myönteisesti asennoituvat, myönteisen minäkäsityksen omaksuneet oppilaat, joita kuvaavat seuraavat valinnat: *kokivat itsensä hyvinä lukijoina ja aikoivat käyttää aikuisina kirjastoa joskus tai usein. Myös keskinkertaiseksi lukijaksi itsensä kokeva oppilas omaa hyvän minäkäsityksen itsestään lukijana, jos hän aikoo aikuisena usein käyttää kirjastoa.* (43 oppilasta)
2. Toiseen ryhmään, keskinkertaisesti asennoituviin, kuuluivat seuraavat vastausvalinnat: *Ne oppilaat, jotka kokivat itsensä keskinkertaisiksi lukijoiksi ja aikoivat ainakin joskus käyttää kirjastoa aikuisena ja ne oppilaat, jotka kokivat olevansa hyviä lukijoita tai aikoivat usein käyttää aikuisena kirjastoa.* (31 oppilasta)
3. Kolmanteen ryhmään, heikoimmin innostuneisiin, kuuluvan oppilaan asennetta kuvaavat kyselyn valinnat: *heikko lukija, joka ei aio käyttää kirjastoa aikuisena ollenkaan, heikko lukija, joka aikoo käyttää kirjastoa joskus aikuisena, keskinkertainen lukija, joka ei aio käyttää kirjastoa aikuisena.* (2 oppilasta)

Taulukko 8. Minäkäsitys lukijana taustamuuttujana

	Kyselyn keskimääräinen oikeinsuoritusprosentti
1. Myönteisesti asennoituvat	71,7 %
2. Keskinkertaisesti asennoituvat	59,6 %
3. Heikoimmin innostuneet	35,8 %

Yllä olevassa taulukossa esitetään näiden kolmen ryhmän keskimääräinen kyselyn tulos. Myönteisesti lukemiseen asennoituvien oppilaiden keskimääräinen osaaminen kyselyssä oli kaksinkertaisesti parempaa kuin heikoimmin asennoituvien oppilaiden. Myös ero keskinkertaisesti asennoituvien ja heikoimmin asennoituvien välillä oli suuri. Kyselyn tulos näyttää selvästi heijastavan oppilaan käsityksiä itsestään lukijana. Lapsen myönteinen näkemys lukemistaidostaan ja kiinnostus lukemiseen näkyy siten parempana ekspressiiviverbien tuntemuksena, laajempaa passiivisena sanavarastona.

Kyselyyn sisältyneiden tehtävien osaamisessa on merkitystä myös lukemistarkkuudella, jolloin samankaltaiset sanahahmot eivät johda virheellisiin merkitystulkintoihin.

Asenteilla on suuri merkitys lukemisen määrään. On syytä olettaa, että myönteisesti asennoituvat oppilaat myös lukevat enemmän saaden sitä kautta leksikaalista tietoutta. Minäkäsitys oppijana vaikuttaa motivaatioon ja sitä kautta laajemminkin oppimistuloksiin. Tässä tutkimuskontekstissa asenteiden vaikutuksia ei kartoiteta tarkemmin.

Opetushallituksen järjestämissä säännöllisissä oppimistulosten kansallisissa arvioinneissa on saatu samansuuntaisia tuloksia siitä, että oppilaiden kielellisellä kompetenssilla ja lukuharrastuksen määrällä on myönteistä yhteyttä keskenään (Lappalainen 2004: 117, 151, 155 ja 2006: 65; Metsämurtonen 2006: 44).

## 6.2 Vieraan kielen arvosanan vertailu tehtävissä menestymiseen

Vertailin edelleen oppilaan viimeistä vieraan kielen arvosanaa tehtävissä saatujen oikeiden vastusten prosentuaaliseen määrään. Luokittelin oppilaat vieraan kielen arvosanan mukaan kolmeen eri ryhmään:

1. 28 oppilasta, joilla on kiitettävä arvosana (9 tai 10) väliarvioinnissa
2. 38 oppilasta, joilla on tyydyttävä arvosana (7 tai 8) väliarvioinnissa
3. 10 oppilasta, joilla on välttävä arvosana (5 tai 6) väliarvioinnissa

Seuraava taulukko kuvaa näiden ryhmien välisiä eroja oikeiden vastausten määrissä.

Taulukko 9. Vieraan kielen arvosana ja tehtävissä menestyminen

Vieras kieli (englanti)	Tehtävien oikeat vastaukset
Ryhmä 1, kiitettävä arvosana	70,9 %
Ryhmä 2, tyydyttävä arvosana	62,7 %
Ryhmä 3, välttävä arvosana	45,3 %

Vertailun tulos osoittaa selkeästi tässä kyselyssä menestymisen ja vieraan kielen arvosanan välisen yhteyden. Ero tarkoittaa sitä, että vieraan kielen kiitettävän arvosanan todistukseensa saaneet oppilaat tunsivat kyselyssä keskimäärin seitsemän kymmenestä ekspressiiviverbistä, tyydyttävän arvosanan saaneet tunsivat kyselyssä keskimäärin ainakin kuusi kymmenestä ekspressiiviverbistä. Välttävän arvosanan todistukseensa vieraasta kielestä saaneet tunsivat kyselyn ekspressiiviverbeistä keskimäärin korkeintaan joka toisen. Oppilaiden oikeiden vastausten pistemäärien ja vieraan kielen arvosanojen korrelaatio on huomattavaa ( $r = 0,6$ ). Oman äidinkielen leksikon hyvällä hallinnalla näytti tässä tutkimuksessa olevan yhteyttä myös vieraan kielen oppimiseen.

## 7. Yhteenveto

Tutkielmassani olen selvittänyt, missä määrin peruskoulun neljäsluokkalaiset tuntevat ja kokevat tuntevansa suomen kielen kuvailevia verbejä. Olen selvittänyt tyttöjen ja poikien välisiä eroja verbintuntemuksessa sekä lukuharrastuneisuuden yhteyksiä verbisanaston tuntemukseen. Lisäksi olen verrannut tässä kyselyssä menestymistä viimeiseen vieraan kielen todistusarvosanaan. Tutkimusaineisto kerättiin helmi–maaliskuussa 2014.

Tutkimukseni mittasi oppilaiden merkityksen tunnistavaa passiivista sanataitoa. Mittasin kirjallisilla kyselylomakkeilla ekspressiivisten verbien tuntemusta. Kyselylomaketehtävien lisäksi oppilaat täyttivät vapaa-ajan lukuharrastuneisuutta kartoittavan haastattelulomakkeen. Informantit (76) valitsin kätevyysotannalla asuinpaikkansa perusteella.

Koska tavoitteena tutkielmassani oli yleiskuvan saaminen oppilaiden ekspressiiviverbien tuntemuksesta, pidin tutkimuslomakkeita laatiessani tarkoituksenmukaisena ottaa mukaan mahdollisimman laajalti sanastoa ja mahdollisimman monimuotoisia ja vaikeustasoltaan erilaisia tehtävätyyppejä.

Lasten kyky päätellä aikuisen tapaan lekseemin merkitystä ympäröivästä kontekstista on rajallinen vielä alakouluiässä (Honko 2013: 73) ja kehittyy vasta 10 ikävuoden tienoilla. Lapsi ei pysty hyödyntämään ympäristön syntaktista rakennetta merkitysten tulkinnassa samoin kuin aikuinen (Leiwo 1989: 112). Sisällytin siis tutkimukseni tehtäviin verbejä sekä lausekonteksteissaan että irrallisina lekseemeinä.

Tutkimuksen ensimmäinen osio osoitti oppilaiden käsitykset omasta ekspressiiviverbien tuntemuksesta hatariksi. Osa oppilaista osoitti verbien tuntemusta mittaavissa tehtävissä huomattavasti heikompa, osa huomattavasti parempaa verbien tuntemusta kuin heidän oma ymmärtämisoletuksensa I osiossa oli. Toisaalta luetun ymmärtäminen on mahdollista vasta, kun sanantunnistus on riittävän tarkkaa. Sanan äänteellisen hahmon tai ulkoasun muistuttaessa toista sanaa tulevat virhetulkinnat mahdollisiksi.

Tuntemista mittaavissa testin osioissa (II ja III) oli yhteensä 110 ekspressiivistä verbiä. Näistä tuntuiksi verbeiksi osoittautuivat muun muassa *hörpätä*, *ropista*, *äristä*, *mutustaa*, *läiskyä*, *räiskyä*, *löntystellä* ja *marista* ja oudoiksi verbeiksi *tiristä*, *myllertää*, *jylistä*, *püpertää*, *lönkyttää* ja *toikka-*



*roida*. Taajuussanastossa (mts. 15) esiintyneillä verbeillä ei ollut tässä tutkimuksessa eroa tunnettuudessa verrattuna muihin verbeihin.

Onomatopoeettisia ilmauksia tutkineen Leskisen (1991: 366) mukaan ihmiset pitävät merkitykseltään lähimpinä verbejä, jotka alkavat samansukuisilla konsonanteilla, kuten esimerkiksi klusiileilla *puhisee/tuhisee* tai nasaaleilla *muhisee/nuhisee*. Oppilailla on vaikeuksia pitää joiltakin osiltaan toisiaan muistuttavien sanojen merkitykset erillään, kuten esimerkiksi *rimputtaa* sekoitettiin *rimpuilla*-verbiin. Deskriptiiviset sanat voivat muodostaa sanaperheitä, jolloin samanlaiset sanahahmot varioivat vain yhden äänteen osalta tuottaen lähisynonymiaa, kuten *rimputtaa/rämpyttää*. Neljäs-luokkalaisten on vaikea tunnistaa näin pieniä merkityseroja. Leiwon mukaan (1982: 106) lapsilla on taipumus konkreettisiin selityksiin, tutun näköinen sana voi aiheuttaa virheellisiä merkityspäätelmiä, kun sana muistuttaa jotakin tutumpaa sanaa (vrt. *rimpuilla/rimputtaa* tai *vouhottaa/huohottaa*).

Oppilaat selviytyivät kyselyssä keskimäärin hieman odotettamaani paremmin, keskimäärin 63,4 prosenttiyksikköä vastauksista oli oikein. Tämä merkitsee, että keskimäärin kuudesta seitsemään kymmenestä ekspressiivisestä verbistä tunnistettiin oikein. Yhteistulosta heikensi se, että ajan riittävydestä huolimatta mukana oli kokonaan tekemättä jätettyjä tehtäviä. Koska yhteisessä ohjeistuksessa kehoitettiin jättämään kohta tyhjäksi, ellei verbiä tunne, saattaa tämä kuitenkin kertoa kyseisten verbien vieraudesta oppilaille.

Kokonaistuloksessa tytöt selviytyivät 6,1 prosenttiyksikköä poikia paremmalla tuloksella. Tyttöjä oli kyselyssäni mukana 30 ja poikia 46. Ero sukupuolten välisessä osaamisessa olisi todennäköisesti nyt esille tullutta eroa suurempi, jos lukumäärät olisivat olleet lähempänä toisiaan. Yhdensuuntaisen riippumattomien otosten t-testin mukaan eroa sanotaan tilastollisesti merkitseväksi ( $p=0,005$ ). Tyttöjen ja poikien välillä oli osaamisen tasossa eroa jokaisessa tehtävässä tyttöjen hyväksi. Suurin ero poikien ja tyttöjen suorituksessa oli määritelmätehtävässä, jossa piti omin sanoin selittää kuuden ekspressiivisen verbin merkitys (ks. alaluku 5.3.3). Tyttöjen ja poikien väliset tasoerot tässä sanastotutkimuksessa ovat yhdensuuntaiset, joskin hieman pienemmät kuin aiemmissa tutkimushavainnoissa (vrt. PISA ja Oph:n arviointitutkimukset). Vuosina 2003 ja 2008 perusopetuksen oppimistulosten arviointitutkimukset osoittivat vain hieman suurempaa tasoeroa tyttöjen ja poikien kielentuntemuksen välillä (ks. alaluku 2.3). Yksilöiden välillä osaamisen erot kyselyssäni olivat suuret, mitä osaltaan selittävät analyysissä mukana olleet tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden suoritukset. Heikoin pistemäärä kyselyssä oli 15/88 pistettä ja paras 75/88 pistettä.

Vapaa-ajallaan ahkerasti lukevat oppilaat (haastattelulomakkeen valinnat *joka päivä* tai *melkein joka päivä*) vastasivat tehtäviin keskimäärin 9 prosenttiyksikköä paremmin kuin vähän lukevat oppilaat (valinnat *en ollenkaan* tai *joskus*). Yhdensuuntaisen riippumattomien otosten t-testin mukaan ero on tilastollisesti merkitsevä ( $p= 0,002$ ). Vapaa-ajallaan ahkerasti lukevien oppilaiden vieraan kielen arvosanat olivat myös keskimäärin 0,6 numeroa paremmat kuin vähän lukevien oppilaiden. Vertasin vielä kielenopiskelussa eri tavoin menestyneitä oppilaita suhteessa verbikyselyn tulokseen. Vieraassa kielessä kiitettävän todistusarvosanan saaneet oppilaat suorittivat oikein 70,9 prosenttia tehtävistä, kun taas välttävän arvosanan saaneet suorittivat oikein 45,3 prosenttiyksikköä tehtävistä. Ero on erittäin selkeä ja odotettua suurempi. Kyselyssä saavutettu osaamistaso oli samansuuntainen lukemisen ahkeruuden kanssa. Tutkimustulos on tässä hyvin yhteneväinen aiempien tutkimusten kanssa: ahkera lukuharrastus kehittää oppilaan kielellistä kompetenssia (vrt. Lappalainen 2004; 2006; Metsämuuronen 2006).

Lukuharrastuksen kotoa saama tuki ei tässä tutkimuksessa näyttänyt tuottavan mainittavia eroja tehtävissä menestymiseen. Tämä selittyy osin sillä, että haastattelulomakkeessa tiedusteltiin kodin antamaa tukea kysymyshetkellä, joten oppilaan nuorempana mahdollisesti saama kodin tuki ei näy vastauksessa ja vertailussa. Haastattelulomakkeen aiheeseen liittyvä kysymys oli muotoilultaan epäonnistunut. Se kohdistui ajallisesti haastatteluhetkeen eikä tuonut esiin oppilaan mahdollisesti aiempaa kotoa saatua tukea lukuharrastukselleen. Tästä syystä perheen antaman tuen merkitys ei tullut esille tuloksissa. Neljäsluokkalaisten innostuneisuus lukemiseen vapaa-ajalla saattaa olla syntynyt jo aiemmin nimenomaan perheen tuen myötä. Perheen antamalla tuella ja malleilla on todettu olevan merkitystä lapsen lukuharrastukselle (vrt. Saarinen 1982: 65).

Kysyin haastattelulomakkeessa oppilaan käsitystä itsestään lukijana. Jos oppilaalla oli hyvä minäkäsitys itsestään lukijana, se näkyi kyselyn tuloksessa selkeästi. Myönteisesti lukemiseensa asennoituvat osasivat oikein keskimäärin 71,7 prosenttiyksikköä tehtävistä, kun taas heikoimmin asennoituneiden tulos oli keskimäärin 35,8 prosenttiyksikköä. Tulos on yhdensuuntainen aiempien tutkimustulosten kanssa. Jakku-Sihvosen mukaan opiskelijoiden asenteet korreloivat yleisestikin ottaen myönteisesti oppimistulosten kanssa. Vahvin yhteys on oman oppimiskokemuksen (itsetunto oppijana tai käsitys itsestään oppijana) ja oppimistulosten välillä (2013: 15). Yhteys on selkeä myös Lappalaisen havaintojen kanssa (vrt. 2004: 124).

## 8. Lopuksi

Ekspressiiviset sanat ovat osa kielemme sanastoa. Laaja sanavarasto lisää ymmärtävää lukemista ja muita tekstitaitoja (vrt. Vähäpassi 1982: 210–211). Ymmärtävä lukeminen on yksi tärkeimmistä oppimisen ja hyvän koulumenestyksen selittäjistä. Verbisana on lauseen ymmärtämisen avain. Sanavaraston puutteet estävät lukijaa muodostamasta yhtenäistä kuvaa lukemastaan ja saattavat myös vähentää ilmaisullista motivaatiota. Sanastotaidoilla on suuri merkitys kommunikaation välineinä. Äidinkielisten alakoululaisten leksikaalisista taidoista on vain vähän tutkimustietoa. Myöhemmän kielenkehityksen vaiheessa lapsen sanastotietous vasta laajenee ja syvenee eikä siten voi toimia tietolähteenä varsinaisessa merkityksentutkimuksessa leksikografisiin tarpeisiin. On kuitenkin tärkeää, että koululaisten kielestä ja sen kehityksestä saadaan entistä täsmällisempää tietoa sekä oppimateriaalien että opetusmenetelmien tueksi.

Tutkimukseni keskittyi mittaamaan neljäsluokkalaisten ekspressiiviverbien tuntemista. Lekseemin käyttöä edeltää sen tunteminen ja merkityksen ymmärtäminen. Tutkimustulokseni ekspressiiviverbien tuntemuksesta osoitti sen, että sanakirjojen tulkintoja ekspressiivisten verbien semanttisista sisällöistä normeina käytettäessä kyseisten verbien tuntemus neljäsluokkalaisilla on hyvän osaamisen tasolla.

Koska aiemmat alakouluikäisten lasten sanastotutkimukset Suomessa ovat pääosin perustuneet lasten omiin kirjoitelmiin (vrt. luku 4) ja siten sanaston produktiiviseen käyttöön, valitsin tutkimukseni menetelmäksi kyselytutkimuksen monimuotoisine tehtävineen. Sanastontutkimuksissa yleisesti käytetyn menetelmän, kirjoitelmien tutkimuksen ja analyysin, ongelma on se, että kirjoitelmien aiheet jo rajaavat käytettävää sanastoa, kuten esimerkiksi Tampereen tutkimussarjassa tai Pääkkösen (1982) ja Saarelan (1992; 1997) pitkittäistutkimuksessa (ks. luku 4.1). Tämän pro gradu -tutkielmani verbit oli mahdollista valita laajasti eri aihepiireistä ilman sidoksisuutta annettuihin kirjoitelma-aiheisiin.

Ajantasainen Koulukorpus *Unelmiäni päivä* (ks. alaluku 4.1) osoittaa, että nykyiset alakoululaiset eivät juurikaan käytä ekspressiiviverbejä omissa kirjoitelmissaan (ks. alaviite 4 s. 24). Tutkimani verbit kuuluvat lasten kirjoitelmissa niukasti käytettyyn sanastoon. Kuten Vanhatalo (2002: 344) on todennut, kyselytestit sopivatkin erityisesti harvakseltaan käytetyn sanavaraston tutkimukseen, koska spontaanisti toteutetun tutkimusmateriaalin riittävä saaminen on käytännössä hankalaa. Sa-

nastotaitoja on mahdollista mitata monivalintatehtävillä. Niiden heikkoutena on pidetty sitä, että ne antavat hyvät mahdollisuudet oikean vastauksen arvaamiseen (vrt. alaluku 4.3.1). Arvaamisen merkitys tutkimuksessani ei liene merkittävä, kun otetaan huomioon tehtävien monimuotoisuus ja verbien suuri määrä. Neljäsluokkalainen oppilas ei osaa useinkaan selittää sanoja sanallistamalla, joten sanojen odotuksenmukainen käyttö ja synonyymien löytäminen ovat keinoja osoittaa sanan tunteista.

Informanttien vähäisen määrän ja alueellisen valikoitumisen takia tutkimukseni tuloksia ei voitane suoraan yleistää. Informantit edustavat kuitenkin tyypillistä neljäsluokkalaisten joukkoa. Tutkimustuloksien antamaa ajantasaista tietoa voidaan pitää luotettavana informaationa ekspressiiviverbien tunnettuudesta ja neljäsluokkalaisten leksikaalisesta kompetenssista tutkimuksessa käytetyn verbisanaston osalta. Sanastossa oli mukana kattavasti eri tarkoitteiden lähisyronyymejä. Ajatus kyselyn toistamisesta eri kokoisilla paikkakunnilla tai satunnaisotannalla alueellisesti laajemminkin on kiinnostava. Pääosin kvantitatiivisin menetelmin analysoimaani aineistoa olisi kiinnostavaa verrata myös haastattelumenetelmällä ja kvalitatiivisella analyysillä hankittuun tietoon lasten verbitunteuksesta. Tässä kirjallisessa kyselyssä tehtävä, jossa piti omin sanoin kertoa irrallisen verbin merkitys, osoittautui erittäin vaikeaksi oppilaille. Suullisessa ilmaisussa sanojen määritelmätehtävät olisivat helpommin toteutettavissa alakouluikäisten usein puutteelliset metalingvistiset taidot huomioon ottaen. Määritelmätehtävät antaisivat paremmin tietoa sanastotietoudesta (vrt. alaluku 4.3.1). Kirjallisessa testissä oppilas kohtaa lukutaitoon ja luetun ymmärtämiseen liittyviä ongelmia. Kirjallisen ilmaisun vaikeudet saattavat heikentää kyselyn validiteettia eli sitä, mittaako testi sitä, mitä sen on tarkoitus mitata. Tästä syystä tulkinnallinen tutkimus alakoululaisten ekspressiiviverbien merkityksien ymmärtämisestä ja hallintataidoista olisi toteutettava suullisin haastatteluin tai tietotekniikan mahdollisuuksia hyväksi käyttäen siten, etteivät lasten vielä puutteelliset tekstitaidot aiheuttaisi ongelmia.

Mikonen mukaan (2002b: 413) me tarvitsemme asiallisten ja neutraalien sanojen rinnalle myös värikkäitä, persoonallisen ilmaisun mahdollistavia sanoja. Vuonna 1969 (ks. luku 4.1.) neljäsluokkalaiset osasivat kirjoitelmissaan itse tuottaa runsaasti erilaisia ekspressiivisiä verbejä, mikä osoitti ekspressiivisillä verbeillä olleen tuolloin paljon merkitystä lasten sanastossa. Noin joka neljäs kirjoitelmissa esiintynyt itse tuotettu verbi oli ekspressiivinen. Tampereen yliopiston kokoamassa Koulukorpuksessa neutraalien verbien *olla*, *mennä*, *saada*, *ei lähteä*, *tulla*, *syödä*, *haluta*, *ostaa* ja *käydä* käyttö vei 50 prosenttiyksikön osuuden kaikista itse tuotetuista verbeistä (ks. luku 4.1). Tut-

kimukseni taustalla onkin vaikuttanut aiheellinen kysymys siitä, onko kuvailevien verbien osuus kielessämme vähenemässä murteiden käytön vähenemisen myötä ja osittain kieltä yhtenäistävien median trendien ja kansainvälistymisen vaikutuksesta. On mahdollista, että kielenkäytön ihanteet yhteiskunnassa ovat muuttaneet tai muuttamassa muotoaan. Median tarjoaman viihteen synnyttämien uusien ilmaisujen yleistymisen tapahtuu nopeasti ja kuuluu lasten kielenkäytössä koulun välitunneilla, mutta käyttävätkö kouluikäiset lapset puheessaan suomen kielen sanakirjojen kuvailevia verbejä? Alakouluikäisten puheessaan käyttämän sanaston tutkimusta tarvittaisiin. Miten paljon lapset käyttävät ekspressiivistä sanastoa tai nimenomaan ekspressiivisiä verbejä arkipuheessaan? Merkityksien tutkimuksen näkökulmasta olisi kiinnostavaa kartoittaa, ovatko sanakirjojemme antamat tulkinnat ekspressiivisten verbien merkityssisällöistä muuttumassa nykylasten kielenkäytössä. Monet lapsista selittivät tässä kyselyssä verbin *leperrellä* valehtelemiseksi. Tämän kaltaisia teemoja on kehittyneiden kielenkäyttäjien parissa mahdollista tutkia kirjallisesti. Merkityssisältöjen muuttumisen ohessa perinteisten ekspressiivisten verbien tilalle on kehittynyt uusia kuvailevia verbejä (ks. alaluku 5.3.3), kuten lasten kielenkäytössä verbi *häslätä* (vrt. *häslääminen*, *häsläys* ja joskus ihmisestä *häslä*), joka löytyy vain uusimmasta aineistolähteestäni, Kielitoimiston sanakirjasta (2012). Nyt tekemäni kyselytutkimus saattaisi muutaman vuoden kuluttua toistettuna antaa lisää ajan mukana muuttunutta tietoa.

Leskinen (2001: 356) on kysynyt: ”*Voiko nykynuoriso enää vanhempiansa lailla olla perillä onomatopoeettisen (ritisee, rätisee vai rutisee) äännejärjestelmämme semanttisista hienouksista?*” Tutkimuksen tehtyäni kysyn: Tuleeko meidän huolestua siitä, että äidinkielen peruskoulun neljäsluokkalainen kokee oikeaksi ilmaisuksi *Ovikello kalahti pian* tai *Jää rätisee jalkojen alla*? Tutkimusnäkökulman keskittäminen pieneen määrään verbisarjoja, joissa merkitykset vaihtelevat ensitavun vokaalivariaatioiden mukana olisi antanut tarkkaa tietoa siitä, miten lapset nyt tulkitsevat näitä merkityseroja. Näin tarkka semanttisten erojen huomaaminen teksteissä on kuitenkin arvioni mukaan liian haasteellista neljäsluokkaliselle. Tämän pro gradu -tutkimukseni rajoissa voi näihin kysymyksiin saada ainoastaan niukkoja vastauksia. Lisäksi tarvittaisiin pitkittäistutkimuksia tai vähintään näennäisaikatutkimusta eri-ikäisillä lapsilla, nuorilla ja aikuisilla.

Kielen jatkuvassa muutoksessa on kuitenkin pidettävä mielessä, että monet tällä hetkellä neutraaleiksi lekseemeiksi luokiteltavat sanat ovat käyttöiheyden lisääntyessä neutraalistuneet, vaikka ovat alkuaan ekspressiivisiä ilmauksia. Tällaisia värinsä menettäneitä entisiä deskriptiivisanoja ovat Sivulan (1990) mukaan muiden muassa *huhu*, *hymy*, *kapina*, *kitua*, *lippu*, *nuha*, *puristaa*, *puro*, *ro-*

*mu, ropo, ryypätä ja räjähtää*. Kuvaileva sana on asialliseen merkitykseen vakiinnuttuaan menettänyt sävyään, kun käyttö on tullut entistä yleisemmäksi.

Nykyneljäluokkalaisen rikkaan sanavaraston uhkakuvat ovat monenlaiset, varsinkin murteissa runsaana esiintyneen ekspressiivisen sanaston osalta. Lisääntyvä teknologian käyttö, etenkin pelaaminen vie ajan lukemiselta. Varsinkin poikien vapaa-aika kuluu muiden kuin lukuharrastuksen parissa. Ahkera vapaa-ajalla lukeminen vahvistaa äidinkielen ja kirjallisuuden eri osa-alueiden hallintaa (Lappalainen 2008: 6). Kirjojen lukeminen on enemmän tyttöjen kuin poikien harrastus, mikä selittää tyttöjen laajempaa sanastonhallintaa (vrt. Lappalainen 2008: 6; Laine-Leinonen 2013: 71,76,80,86). Hyvät lukijat saavuttavat laajemman sanavaraston kuin heikommat lukijat (Dockrell & Messer 2004: 45). Haastattelulomakkeen kysymykset kohdistuivat kirjojen lukemiseen. Näin ollen mahdollinen lehtien, esimerkiksi sarjakuvalehtien, lukeminen ei tullut vastauksissa esille. Oppilaiden oletettavasti tavallisimmat lukemistot jäivät kartoituksen ulkopuolelle. Esimerkiksi *Aku Anka* -lehti tunnetaan rikkaasta kielestään, josta se sai Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen palkinnon vuonna 2001. Sarjakuvalehtien lukemisen on todettu johtavan lukuharrastukseen (vrt. Härkönen 2012: 8).

Tämä kyselytutkimukseni tuotti samansuuntaisen tuloksen kuin useat aiemmat kotimaiset ja kansainväliset tutkimukset, joissa lukuharrastuksen on todettu kasvattavan yksilön leksikkoo. Sanavaraston hallinta on kiinteä osa lukutaitoa. Ekspressiivisen sanaston osalta lukuharrastuksen merkityksen voi arvella erityisen tärkeäksi, koska kaunokirjallisuus tyypillisesti käyttää merkitykseltään kuvailevia ja tunneainesta sisältäviä sanoja neutraalia asiatekstiä enemmän. Oppilaan myönteinen käsitys itsestään lukijana on merkittävää, koska se mitä todennäköisimmin vaikuttaa myös lukemisen määrään myönteisesti. Koulu voi innostaa lukemaan, esimerkiksi kirjailijavierailut luokissa ovat opettajien mukaan lisänneet lasten lukuharrastusta (Saarinen 1982: 68).

Hyvätasoisten kirjoitelmien sanasto on huonotasoista kirjoitelmaa monipuolisempaa (Laine-Leinonen 2013: 86). Kirjoittamistakin pidetään enemmän tyttömäisenä kuin poikamaisena harrastuksena. Sukupuolten väliset erot suhtautumisessa yleensäkin äidinkielen opiskeluun näkyvät jo varhain. Jakku-Sihvosen mukaan suurella enemmistöllä mieltymykset äidinkielen opiskelua kohtaan eriytyvät jo kolmannella luokalla siten, että tyttöjen suhtautuminen äidinkieleen on myönteisempää kuin poikien (2013: 7). Kuuluisien kirjailijoiden joukossa eivät miehet silti ole lainkaan häviöllä. Todellisuudessa lahjakkuus ei aina ilmene koulumenestyksenä. Lahjakkuustutkija Uusiky-

län mukaan tutkijat eivät ole löytäneet hyvien kouluarvosanojen ja aikuisena osoitetun lahjakkuuden välillä merkittävää tilastollista yhteyttä (Seessalo 1998).

Vierasta kieltä hyvin oppivien neljäsluokkalaisten saavuttama selkeästi muita parempi tulos verbituntemuksessa tässä tutkimuksessa vaatisi runsaan lukuharrastuksen ohella muitakin perusteluja. Suoraa yhteyttä äidinkielen sanastotaidoista vieraan kielen oppimiseen voidaan tuskin vetää. Selytyksiä voi löytää oppilaan myönteisistä asenteista oppimista ja koulua kohtaan (vrt. Jakku-Sihvonen 2013). Ensikielen (= lähdekieli) hyvän hallinnan vaikutuksista toisen tai vieraan kielen oppimiseen on saatu erisuuntaisia tutkimustuloksia, ja tutkimuskenttä on varsin keskeneräinen (Kaivapalu 2006: 1). Luonnollisesti vaikutukset ovat riippuvaisia ainakin kielten samuudesta tai etäisyydestä. Oman äidinkielen leksikon hallinnan ja hyvän kielellisen kompetenssin laajemminkin voisi olettaa edistävän vieraan kielen oppimisessa vaadittavia taitoja. Kokeneet ja oppilaansa hyvin tuntevat luokanopettajat eivät aiempien empiiristen havaintojensa perusteella yleensä suosittelle mahdollisen ylimääräisen vieraan kielen opiskelun aloittamista viidennellä luokka-asteella niille oppilaille, joilla on heikot oman äidinkielen taidot. Tutkimustulokseni yhtenevyys aiemman tutkimuksen kanssa on kuitenkin tältä osin kyseenalaista ja vaatisi jatkotutkimusta nimenomaan suomen ja englannin kielen välisestä siirtovaikutuksesta. Taustalla saattaa olla vaikuttamassa myös kielellinen lahjakkuuskijä, joka Uusikylän mukaan voi olla synnynnäinen (Seessalo 1998).

Alakoulun omien kirjoitelmien aihevalinnat johdattavat tavallisimmin tarinoiden tuottamiseen tai omista kokemuksista kertomiseen. Alakoulun kirjoitelmille tyypillinen runsas verbien käyttö luo tekstille dynamiikkaa ja kuljettaa kertovaa tekstiä eteenpäin (ks. luku 4.1). Tavallisimmin käytettyjä ovat toiminta- ja liikeverbit, joille löytyy runsaasti vaihtoehtoja ekspressiiviverbeistä. Tutkimukseni tuloksen perusteella oppilaille näyttäisi olevan edellytyksiä ekspressiivisten verbien käyttämiseen kirjoitelmissaan, koska keskimäärin vähintään kuusi kymmenestä kyselyn 110 verbistä tunnettiin. Vaihtoehtojen etsiminen oppilaiden neutraaliin verbisanastoon tulisi näkyä laajemmin opetuksen sisällöissä, liittyväthän ekspressiivisten verbien päämerkitykset useimmiten juuri liikkumiseen, syömiseen, juomiseen, puhumiseen, nauramiseen, itkemiseen, työskentelemiseen, laiskottelemiseen (ks. alaluku 1.1).

Pajusen (2012: 4) mukaan kyky hallita erilaisia tyyllilajeja kehittyy juuri 6–12 ikävuoden vaiheilla. Ekspressiiviset sanat välittävät puhujan tai kirjoittajan tunteita, tuntemuksia tai vaikutelmia. Ekspressiivisanaston käyttö asiateksteissä on harvinaista sen emotionaalisen aineksen takia, mutta ala-

koulun kerronnallisiin oppisisältöihin se olisi luontevaa ottaa laajemmin mukaan. Tästä syystä tekstilajitietouden opettaminen jo alakoulussa on tärkeää. Tekstilajien kirjo ei alakoulussa edustu oppisisällöissä samanlaisessa laajuudessa kuin yläkoulussa tai lukiossa. Oppilaiden tietoisuutta tyylilajeista on lisättävä jo alakoulussa.

Hyvä kielellinen kapasiteetti antaa oppilaille hyvät valmiudet paitsi oppimista myös koko elämää varten. Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden tuntimäärien mukaan laskettuna lähes 80 prosenttia oppisisällöistä opetetaan 1.–6. luokkien aikana. Sanaston rikastamiseen on kiinnitettävä huomiota jo alakoulussa riittävästi. Lukemisen ohella keinoja on monia, muun muassa sanaleikit, sanastotunnit ja erityiset rikastamisohjelmat. Leiwo (1982: 43) kyseenalaistaa alakoulun opettajien koulutuksen äidinkielen opettajina. Koulutetut äidinkielenopettajat sijoittuvat yläkouluun ja lukioon, vaikka kaikki oppiminen perustuu äidinkielen osaamiseen.

Afrikan alkuperäiskielten tutkimuksessa on keskusteltu paljon ideofonien katoamisesta. Kaupunkilaistuminen on yleistä, eivätkä kaupunkeihin muuttaneet enää mielellään käytä ideofoneja, nehän paljastaisivat henkilön maaseudulta tulleeeksi. Meidän kirjakielemme on osoittanut, etteivät ekspressiiviset sanat häviä kokonaan. Ekspressiivisanasto ei ole jäänyt historiaan. Sanastoa kuitenkin vaikiintuu kirjakieleen vähemmän kuin murteiden potentiaali mahdollistaisi. (Mikone 2002a: 41.) Koulutus ja lukuharrastus ovat tässä asiassa tärkeissä rooleissa.



## Lähteet

### Aineistolähteet:

*Nyky-suomen sanakirja*. 1996. Porvoo: WSOY.

*Suomen kielen perussanakirja 2004*. Haarala Risto et al. (toim.) Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisu 35. Helsinki: Edita Prima.

*Kielitoimiston sanakirja 2012*: Kotimaisten kielten keskuksen julkaisu 166. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone. Internetpalvelu. Saatavissa: <http://www.kotus.fi/index.phtml?s=1241>

### Kirjallisuuslähteet:

DOCKRELL, JULIE E. – MESSER, DAVID 2004 : Lexical acquisition in the early school years. *Language Development Across Childhood and Adolescence* s. 35–52. Berman, Ruth Aronson (toim.) Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing Company.

ELOMÄKI, KIRSI 2011: *Kirjoitetun kielen rakenteellinen kompleksisuus kolmas- ja neljäsluokkalaisten kirjoitelmissa*. Pro gradu –tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.

GRÖNFORS, EIJA-RIITTA 2013: *Sanakirjojen normatiivisuus ja deskriptiivisyys*. Teoksessa Tyysteri, Laura & Lehtosalo Kaisa (toim.) Hyvä sanakirja. Tieteellisiä, käytännöllisiä ja eettisiä näkökulmia leksikografiaan. s. 35–52. Turku. Turun yliopiston suomen kielen ja suomalais-ugrilaisen kielentutkimuksen oppiaineen julkaisu 3.

HAUTAMÄKI, JAAKKO 2003 1995: *Älyllinen kehitys ja koulutus*. Teoksessa Lyytinen, Paula, Korhonen, Mikko & Lyytinen, Heikki (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. s. 219–247. Helsinki: WSOY.

HONKO, MARI 2013: *Alakoululaisten leksikaalinen tieto ja taito. Toisen sukupolven suomi ja Silverrokit*. Acta Universitatis Tamperensis 1865. Tampere: Tampereen yliopisto. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.

HUISMAN, TUULAMARJA 2006: *Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkielellä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa*. Oppimistulosten arviointi 7/2006. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

HÄRKÖNEN, PAULA 2012: *”Jopas taas sopan keitin”- Verbi-idiomit Aku Ankassa ja kuinka nuoret niitä ymmärtävät*. Pro gradu –tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.

- JARVA, VESA 2003: *Venäläisperäisyys ja ekspressiivisyys suomen murteiden sanastossa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- KARVONEN, JUHANI & TAKALA, ANNIKA & RÖMAN, KYLLIKKI & YLINENTALO, OIVA 1970: *Opettajan sanastokirja*. Jyväskylä: Gummerus.
- KOIVUNEN, JUSSI 2012: *Adverbien käyttö alakoululaisten kirjoitelmissa*. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.
- KOKKONEN, TARU 2013: *Kyselytestitutkimus synonyymisten nauramista ja itkemistä kuvaavien verbien merkityseroista*. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.
- KOPPINEN, MARJA-LEENA 1982: *Kielellisen ilmaisun aktivoimisesta*. Teoksessa *Kouluikäisten kieli* (toim. Larmola, Maija). s. 72–109. Tietolipas 88. Pieksämäki: SKS.
- KUISMA, JEMINA 2011: *Ominaisuuden ilmausten käytön kehittyminen alakouluikäisten kirjoitelmissa*. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.
- KULONEN, ULLA-MAIJA 1996: *Sanojen alkuperä ja sen selittäminen. Etymologista leksikografiaa*. Helsinki: SKS.
- LAAKSO, TEIJA 2007: *Lapsen verbitaivutuksen kehitys: tapaustutkimus ikäkuukausilta 1;7–2;2*. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopiston Kieli- ja käännöstieteiden laitos.
- LAINÉ-LEINONEN, JAANA 2013: *Koulukorpuksen leksikko: 1.-6.-luokkalaisten aktiivinen sanavarasto*. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopiston Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.
- LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2003: *Osaat lukea – miten osaat kirjoittaa? Peruopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2002. Oppimistulosten arviointi 4/2003*. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- 2008: *On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007. Oppimistulosten arviointi 3/2008*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima.
- LEINO, ANTTI-LEINO, PIRKKO 1990: *Synonyymisanasto*. Keuruu: Otava.
- LEIWO, MATTI 1989: *Lapsen kielen kehitys*. Helsinki: Gaudeamus.
- LEIWO, MATTI 1982: *Äidinkielen osaaminen ja omaksuminen*. Teoksessa *Kouluikäisten kieli* (toim. Larmola, Maija). s. 28–44. Tietolipas 88. Pieksämäki: SKS.
- LESKINEN, HEIKKI 1991: *Vieläkö nuoret nurisevat? -Huomioita onomatopoeettisten sanojen tunte muksesta ja tulkinnasta*. Virittäjä 95 s. 355–371.

- LINDEMAN, JOHANNA 1998: *Ala-asteen lukutaitotesti: Tekniset tiedot*. Turku: Turun yliopisto: Opimistutkimuksen keskus.
- LÄNSIMÄKI, MAIJA 1987: *Suomen verbikantaiset in: ime –johdokset*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 469
- MATILAINEN, KAIJA 1989: *Kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. No 9. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- MIKONE, EVE 2002A: *Deskriptiiviset sanat. Määritelmät, muoto ja merkitys*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 93.
- PAJUNEN, ANNELI 1997: *Tietoa äännesymboliikasta*. Virittäjä 3 s. 477–480.
- PALANDER, MARJATTA 2005: *Muu Suomi karjalaisten silmin*. Teoksessa *Monenlaiset karjalaiset. Suomen karjalaisten kielellinen identiteetti*. (toim. Palander, Marjatta & Nupponen, Anne-Maria). s. 56–90. Joensuu. Joensuun yliopistopaino.
- PALONEN, OUTI 2013: *Pronominit 8–12-vuotiaiden kirjoitelmissa*. Pro gradu –tutkielma. Tampere: Tampereen yliopiston Kieli-, käänös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.
- PÄÄKKÖNEN, IRMELI 1982: *5.kouluvuottaan aloittavien sanavarat*. Teoksessa *Kouluikäisten kieli* (toim. Larmola, Maija). s. 110–129. Tietolipas 88. Pieksämäki: SKS.
- RANTALA, JENNI 2012: *Ihmisen olotilaa kuvaavien ilmausten sanastonhallintataidot yläkoulussa ja lukiossa*. Pro gradu –tutkielma. Tampere: Tampereen yliopiston Kieli-, käänös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.
- RAVILA, PAAVO 1952: *Onomatopoeettisten ja deskriptiivisten sanojen asema kielen äännesysteemissä*. Virittäjä 56 s. 262–274.
- ROUTAMA, KAISA 2008: *Peruskoulun 2.- ja 3.-luokkalaisten spatiaalisen sanaston hallinta. Konkreettiset ja metaforiset ilmaukset*. Pro gradu –tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto. Kieli- ja käänöstieteiden laitos.
- SAARELA, LEENA 1991: *Neljäsluokkalaisten poikien ja tyttöjen sanaston eroista*. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 33. Oulu: Oulun yliopisto.
- 1997: *Peruskoululaisten kirjoitelmien kehittyminen sanastontutkimuksen valossa*. Acta Universitas Ouluensis. B Humaniora 25. Oulu: Oulun yliopisto.
- SAARINEN, PIRKKO 1982: *Kouluikäisen kielellinen luovuus* Teoksessa *Kouluikäisten kieli* (toim. Larmola, Maija). s. 57–71. Tietolipas 88. Pieksämäki: SKS.
- SAUKKONEN, PAULI & HAIPUS, MARJATTA & NIEMIKORPI, ANTERO & SULKALA, HELENA 1979: *Suomen kielen taajuussanasto*. Porvoo: WSOY.

SIVULA, JAAKKO 1989: *Deskriptiiviset sanat*. Teoksessa *Nykysuomen sanavarat* (toim. Vesikansa, Jouko). s. 165–182. Porvoo: WSOY.

TURUNEN, RIIKKA 2012: *Viides- ja seitsemäsluokkalaisten abstraktien substantiivien ja verbien hal linta*. Pro gradu –tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.

VÄHÄPASSI, ANNELI 1982: *Lukutaidosta ja sen tasoista*. Teoksessa *Kouluikäisen kieli* (toim. Larmola, Maija). s. 198–215. Tietolipas 88. Pieksämäki: SKS.

### **Painamattomat lähteet:**

HOLOPAINEN, ESKO 1988: *Luennot, erityisopettajakoulutus Kokkolassa*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

PAJUNEN; ANNELI 2014: Sähköpostiviesti 29.10.2014 Aihe: Koulukorpus Unelmien päivä.

### **Verkkolähteet:**

ANTTILA, RAIMO 1976: *Affektiivis (-deskriptiivis-onomatopoeettis)ten sanojen asema kielen merkisyyssteemissä*. Virittäjä 80 s. 126–133. Verkko-versio. Viitattu 23.8.2014. Saatavissa [http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/1976\\_126.pdf](http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/1976_126.pdf)

JAKKU-SIHVONEN, RITVA 2013: *Sukupuolenmukaista vaihtelua koululaisten oppimistuloksissa ja asenteissa*. Viitattu 30.10.2014. Koulutuksen seurantaraportti 3/2013. Opetushallitus. Saatavissa [http://www.oph.fi/julkaisut/2013/sukupuolenmukaista\\_vaihtelua\\_koululaisten\\_oppimistuloksissa\\_ja\\_asenteissa](http://www.oph.fi/julkaisut/2013/sukupuolenmukaista_vaihtelua_koululaisten_oppimistuloksissa_ja_asenteissa)

KAIVAPALU, ANNEKATRIN 2006: *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Virittäjä 2/2006. Viitattu 10.11.2014. Saatavissa [www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/kaivapalu2\\_2006.pdf](http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/kaivapalu2_2006.pdf)

LAALO, KLAUS 1994: *Kaksitavuvaihe lapsen kielen kehityksessä*. Virittäjä 98. Viitattu 28.9.2014. Saatavissa [http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/1994\\_430.pdf](http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/1994_430.pdf)

LAPPALAINEN, HANNU-PEKKA 2004: *Kerroin kaiken tietämäni*. Oppimistulosten arviointi 2/2004. Opetushallitus. Viitattu 15.9.2014. Saatavissa [http://www.oph.fi/julkaisut/2004/kerroin\\_kaiken\\_tietamani](http://www.oph.fi/julkaisut/2004/kerroin_kaiken_tietamani)

LEINO, ANTTI & HYVÖNEN, SAARA & SALMENKIVI, MARKO 2007: *Mitä murteita Suomessa onkaan? Murre-sanaston levikin kvantitatiivista analyysistä*. Virittäjä 110 s. 26–45. Viitattu

29.8.2014.Saatavissa

[http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2006\\_26.pdf](http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2006_26.pdf)

METSÄMUURONEN, JARI 2006: *Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ylempien vuosiluokkien aikana*. Oppimistulosten arviointi 3/2006. Opetushallitus. Viitattu 17.9.2014. Saatavissa [http://www.oph.fi/download/47116\\_aidinkielihigh.pdf](http://www.oph.fi/download/47116_aidinkielihigh.pdf)

MIKONE, EVE 2002B: ”*Ilmeikkäitä, eläviä, sattuvia sanoja*” Väitöksen alkajaisesitys Åbo Akademiassa. Virittäjä 410 3/2002 s. 410–413. Viitattu 20.9.2014. Saatavissa: [http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2002\\_410.pdf](http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2002_410.pdf)

PAJUNEN, ANNELI 2012: *Kirjoittamistaitojen kehitys 8–12-vuotiailla*. Virittäjä 116 1/2012 s. 4–32. Saatavissa <http://ojs.tsv.fi/index.php/virittaja/article/view/5073/4591>. Viitattu 15.9.2014

PISA 2012 *Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013: 20*. Helsinki. Yliopitopaino. Verkko-versio. Viitattu 22.8.2014 Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi>

POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus 2004. Viitattu 25.8.2014 Saatavissa: [http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)

RAUKKO, JARNO 2002: *Pitämisen polysemia: miten koehenkilöt hahmottavat pitää-verbin merkitystyyppensä*. Virittäjä 3/2002. Viitattu 3.11.2014. Saatavissa: [http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2002\\_354.pdf](http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2002_354.pdf)

RÄISÄNEN, ALPO 1978: *Kantasanan ja johdoksen suhteesta*. Virittäjä 82 s. 321–341. Viitattu 29.8.2014. Saatavissa: [http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/1978\\_321.pdf](http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/1978_321.pdf)

SIVULA, JAAKKO 1990: *Jolkuttelua ja sonninpolkua. Kuvailevia ilmauksia ja kuvailmauksia*. Verkko-Kielikello. Kielikello 2/1990. Saatavissa <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=788>

SEESSALO, TYTTI 1998: *Miten mitata luovuutta?* Yliopisto-lehti 17/1998. Viitattu 5.10.2014. Saatavissa: [http://www.helsinki.fi/lehdet/yolehti/1998\\_17/lahja.html](http://www.helsinki.fi/lehdet/yolehti/1998_17/lahja.html)

VANHATALO, ULLA 2002: ”*Naiset motkottaa aiheesta ja nalkuttaa syyttä*”. *Kyselytesti verbien semanttisten sisältöjen arvioinnissa*. Helsinki: Kotikielen seura. Verkko-versio 330. Virittäjä 3/2002. Viitattu 30.10.2014. Saatavissa: [http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2002\\_330.pdf](http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2002_330.pdf)

VANHATALO, ULLA 2003: *Kyselytestit vs. korpulingvistiikka lähisynonyymien semanttisten sisältöjen arvioinnissa –mitä vielä keskeisestä ja tärkeästä*. Helsinki: Kotikielen seura. verkko-versio 351, Virittäjä 3/2003. Viitattu 15.11.2014. Saatavissa [http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2003\\_351.pdf](http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2003_351.pdf)

VISK= Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heino-  
nen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden  
Seura. Verkkoersio, viitattu 13.08.2014. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk>  
URN:ISBN:978-952-5446-35-7.

**I lomake**  
**Tunnettuustehtävä**

**Oppilasnumero** \_\_\_\_\_  
**Älä laita nimeä!**

**Tässä on lähes 100 verbiä. Ympyröi niistä sinulle tutut. Ympyröi vain ne, jotka ymmärrät.**

tikahtuu, sihisee, hipsuttaa, tohisee, toilailee, touhottaa, nyhjöttää,  
tököttää, ujeltaa, urisee, vikisee, viuhuu, voivottaa,  
väpättää, ähkyy, ällöttää, äyskii, sipsuttaa, solkottaa, suhisee,  
supisee, särisee, läpsyttää, lekottelee, linkuttaa, lepattaa, litisee, lorottaa,  
läimähtää, molskahtaa, murjottaa, mylvii, mäkättää, mölisee,  
möllöttää, möykkää, möyrii, naksuu, narisee,  
narskuu, natisee, nyhjöttää, napostelee, nököttää,  
pihisee, pimahtaa, poksahtaa, porisee, pulikoi,  
pulpahtaa, pulppuaa, puputtaa, pärskii, pölpöttää, pötköttää,  
rahisee, remahtaa, repsottaa, retkahtaa, retuuttaa,  
rouskuu, rysähtää, rytisee, risahtaa  
räpsyttelee, räpättää, rökittää, rämisee,  
hapsottaa, helisee, hissuttaa, huhkii, huilaa, huippaa,  
hurisee, jorisee, jumputtaa, junnaa, jyskää, jököttää,  
kalisee, kopisee, kenottaa, kihisee, kilisee, kiljuu, kimittää,  
kirskuu, kitisee, kolisee, kompuroi, kujertaa,  
kuukahtaa, kyhjöttää, kyykkii, köntystää, köröttää,

**II Lomake**  
**Tuottotehtävät**

**Oppilasnumero** \_\_\_\_\_  
**Älä kirjoita nimeä!**

**Vastaa niin kuin sinusta oikealta tuntuu.**

**A. Jokaisesta lauseesta puuttuu verbi. Kirjoita laatikon verbit lauseisiin, niin että lauseista tulee järkeviä.**

1. Nainen \_\_\_\_\_ jotakin, josta ei saanut selvää.
2. Sika \_\_\_\_\_ tyytyväisenä kaiken päivää.
3. Sade \_\_\_\_\_ teltan kattoon.
4. Kissa \_\_\_\_\_ lapsen jaloissa.
5. Vaimo itkeä \_\_\_\_\_.
6. Tukka \_\_\_\_\_ pystyssä.
7. Ukko \_\_\_\_\_ suu auki taloa.
8. Eukko \_\_\_\_\_ mukinsa tyhjäksi.
9. Kissa pudota \_\_\_\_\_ heinäkasaan.
10. Vene \_\_\_\_\_ kumoon..

kellahti	tupsahti	tihrutteli	ropisi	kyhnytti
köllötti	törrötti	soperteli	töllisteli	hörppäsi



LIITE 1

**B. Kirjoita kuka / mikä tekee? Älä käytä erisnimiä. Lisää jokin mielestäsi sopiva sana lauseen loppuun.**

Malli: Tyttö **hyppelee** pihalla.

Sika **röhkii** itsekseen.

1. \_\_\_\_\_ hössöttää \_\_\_\_\_.
2. \_\_\_\_\_ vonkuu \_\_\_\_\_.
3. \_\_\_\_\_ tirisee \_\_\_\_\_.
4. \_\_\_\_\_ roikottaa \_\_\_\_\_.
5. \_\_\_\_\_ räiskii \_\_\_\_\_.
6. \_\_\_\_\_ mutustaa \_\_\_\_\_.
7. \_\_\_\_\_ läimii \_\_\_\_\_.
8. \_\_\_\_\_ kuhisee \_\_\_\_\_.
9. \_\_\_\_\_ puhkuu \_\_\_\_\_.
10. \_\_\_\_\_ ärisee \_\_\_\_\_.

**C. Selitä omin sanoin seuraavat sanat kaverille, joka on muuttanut ulkomailta eikä vielä tunne kaikkia suomen sanoja:**

**vouhottaa**

\_\_\_\_\_

**rääkyy**

\_\_\_\_\_

**kupsahtaa**

\_\_\_\_\_

**tiirailee**

\_\_\_\_\_

**rimputtaa**

\_\_\_\_\_

**lepertelee**

## A. Ympyröi se verbi, joka mielestäsi paremmin sopii lauseeseen.

**urahteli**1. Koira **örisi** talon nurkalla.**pärisee**2. Puhelin **pirisee** pöydällä.**kalahti**3. Ovikello **kilahti** pian.**tömähti**4. Lumikasa **pelmahti** alas katolta.**ritisee**5. Jää **rätisee** jalkojen alla.B1. Yhdistä viivoin mielestäsi sopivimmat naurutavat pareiksi. Lue ensin kaikki.

hekottaa

Nuori tyttö nauraa ujosti onnellisena ja tyytyväisenä.

höröttää

Pikku tyttö nauraa iloisesti toisten kanssa.

hohottaa

Tyttö nauraa takapenkillä hiljaisesti itsekseen.

tirskuu

Noita-akka tai vanha nainen nauraa kovalla äänellä ilkeästi.

kihertää

Mies nauraa äänekkäästi vitsille.

hihittää

Nuori tyttö purskahtelee nauruun.

kikattaa

Vanhat miehet nauravat kovalla, matalalla äänellä.

käkättää

Kiusaaja nauraa kovalla äänellä rumasti ja ivallisesti toisen vahingolle.

räkättää

Iso mies nauraa kovalla ja matalalla äänellä täyttä kurkkua.

## LIITE 1

### **B2. Yhdistä viivoin mielestäsi sopivimmat itkutavat pareiksi. Lue kaikki ennen kuin aloitat.**

kyynelehtiä	Itkevän naisen nenä vuotaa tai itku on jo loppunut.
vetistellä	Itkee kovalla äänellä vuolaasti ja itkee pitkään.
nyyhkyttää	Kyyneleitä valuu hiljaa melkein ilman ääntä elokuvissa.
tyrskii	Pieni lapsi tai nuori tyttö itkee turhan takia pitkään.
niiskuttaa	Silmät kostuvat vaikkapa ilosta, surusta tai muistojen takia.
vollottaa	Tällä sanalla on helppo tunnustaa, että itki. Itkijän ääni on voimakas. Itku voi olla turhan takia, valittaa, ruikuttaa.
pillittää	Itkee hiljaa ja vähän itkua pidätellen.
ulvoo	Aikuinen itkee puuskittain ja kunnolla, niin että nenäkin vuotaa.
parkuu	Itkee ja huutaa sekaisin pitkän aikaa ja olo on tosi paha.
poraa	Vauva tai pikkulapsi itkee paha oloa kovalla ja korkealla äänellä melkein huutaen.

### **C. Ympyröi ne verbit, joilla mielestäsi voidaan kuvailla veden liikettä tai veden ääntä.**

*loiskuu, jylisee, huiskaisee, pärskyy, solisee, hujauttaa, kuohuu, rykii, mullistaa, kilkuttelee, hyräilee, lotisee, myllertää, rouskuttaa, pauhaa, räiskyy, roiskuu, rapsuttaa, läiskyy, kohisee, supattaa, nakertaa, loilottaa, lirisee, livertää, pusertaa, lorisee, sähisee, liplattaa, kähisee*

LIITE 1

**D. Seuraavassa on lueteltu kävelemistä, juoksemista, laulamista ja valittamista kuvaavia verbejä. Merkitse tuttujen sanojen kohdalle sopiva kirjain. Jos sana on sinulle vieras, jätä kirjain merkitsemättä.**

Kävelee= **K**  
 Juoksee =**J**  
 Laulaa =**L**  
 Valittaa =**V**

**Malli:** *tarpoo* **K**

<i>rallattaa</i> ____	<i>marisee</i> ____	<i>pinkoo</i> ____	<i>piipertää</i> ____
<i>laahustaa</i> ____	<i>lampsii</i> ____	<i>jupisee</i> ____	<i>visertää</i> ____
<i>sirkuttaa</i> ____	<i>kipittää</i> ____	<i>kirmaa</i> ____	<i>löntystelee</i> ____
<i>voihkii</i> ____	<i>saapastelee</i> __	<i>hoilottaa</i> ____	<i>piipittää</i> ____
<i>köpöttää</i> ____	<i>lönyttää</i> ____	<i>tuskittelee</i> ____	<i>hoipertelee</i> ____
<i>vipeltää</i> ____	<i>toikkaroi</i> ____	<i>tepsuttaa</i> ____	<i>lyllertää</i> ____
<i>töpöttää</i> ____	<i>hölkkää</i> ____	<i>nilkuttaa</i> ____	<i>rämpii</i> ____

**E. Etsi jokaiselle sanalle laatikosta pari, joka tarkoittaa mielestäsi suunnilleen samaa. Yhdistä parit viivoilla.**

1. *nalkuttaa*
2. *värisee*
3. *nyhertää*
4. *kököttää*
5. *livauttaa*
6. *leventelee*
7. *hotkaisee*
8. *hyysää*

siemaisee
tuhertaa
läimäyttää
jurnuttaa
hytisee
lellii
kyyhöttää
rehentelee

## LIITE 2

Oppilasnumero\_\_\_\_\_

**HUOM! Ethän kirjoita nimeäsi!**

**Merkitse rasti vain siihen ruutuun, joka parhaiten sopii sinuun. Kiitos!**

1) Luen kotona kirjoja

- joka päivä
- melkein joka päivä
- joskus
- en ollenkaan

2) Useimmiten luen

- yksin
- äidin tai isän kanssa
- siskon tai veljen kanssa
- en lue kirjoja ollenkaan

3) Luemme kotona kirjoja yhdessä

- joka päivä
- melkein joka päivä
- joskus
- ei koskaan

4) Omasta mielestäni olen

- hyvä lukija
- keskinkertainen lukija
- huono lukija

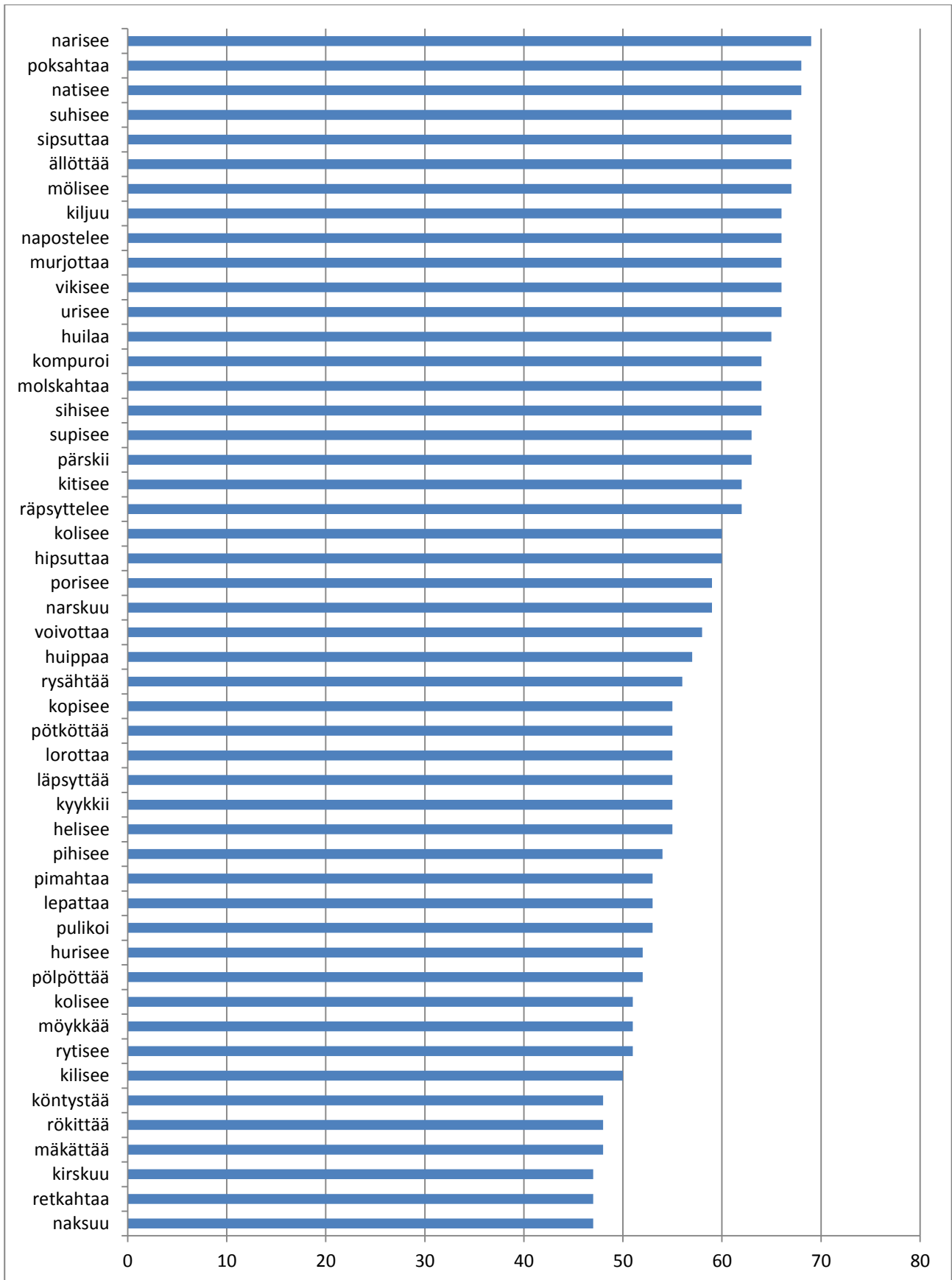
5) Lainaan kirjoja kirjastosta

- usein
- joskus
- en ollenkaan

6) Aikuisena aion käydä kirjastossa

- usein
- joskus
- en ollenkaan

LIITE 3A



LIITE 3B

